

ESTUDIOS

FILOSOFÍA • HISTORIA • LETRAS

66

OTOÑO 2003



DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE ESTUDIOS GENERALES

RECTOR

Arturo Fernández

**DIRECTOR DE LA DIVISIÓN ACADÉMICA DE
ESTUDIOS GENERALES Y ESTUDIOS INTERNACIONALES**

José Ramón Benito

ESTUDIOS

FILOSOFÍA • HISTORIA • LETRAS

Publicación trimestral

Departamento Académico de Estudios Generales
Instituto Tecnológico Autónomo de México

66

OTOÑO 2003

DIRECTOR

Julián Meza

JEFE DE REDACCIÓN

Alberto Sauret

SECRETARIO DE REDACCIÓN

Alfredo Villafranca

ADMINISTRACIÓN Y DIFUSIÓN

Patricio Sepúlveda y Luz María Silva

CONSEJO EDITORIAL

Departamento Académico de Estudios Generales

Margarita Aguilera, José Barba, Pedro Cobo, Carlos de la Isla,
Antonio Díez, Raúl Figueroa, Mauricio López Noriega, Juan Carlos Mansur,
Carlos Mc Cadden, Milagros Mier, José Manuel Orozco, Julia Sierra,
Reynaldo Sordo

Departamento Académico de Estudios Internacionales

Rafael Fernández de Castro, Athanasios Hristoulas, Rossana Fuentes Berain,
Stéphan Sberro, Jesús Velasco

Centro de Lenguas

Claudia Albarrán, Antonio Canizales, Rodrigo Cortez, Guadalupe Chabaud,
Rosa Margarita Galán, Nora Pasternac, Marcela Rabadán

ESTUDIOS  aparece en primavera, verano, otoño e invierno

Precio por número: \$ 50.00 M.N. Extranjero 10 dls.
Suscripción anual (4 números): \$ 180.00 M.N. en la República Mexicana
35 dls. en el extranjero

Correspondencia:

Instituto Tecnológico Autónomo de México
Departamento Académico de Estudios Generales
Río Hondo No. 1, Tizapán, San Ángel
01000, México, D.F.
Tels.: 5628 4000 exts. 3900 y 3903

ISSN 0185-6383

Licitud de título No. 9999

Licitud de contenido No. 6993

Derechos de autor: 003161/96

Diseño: Annie Hasselkus
Diseño portada: Ignacio Prieto Sierra
Tipografía en laser: Ma. Esther Sedano (ITAM)
Formación, negativos, impresión y acabado: Cuicatl Ediciones,
Lago Managua No. 50, Col. Torreblanca, 11280, México, D.F.,
Tel.: 8595 1742 y Fax: 8595 1243

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
TEXTOS	
DE LAS SOMBRAS A LA LUZ O EL MITO DE LA CAVERNA <i>Carlos de la Isla</i>	9
LOS ARGUMENTOS DE LA GESTIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL, 1867-1896 <i>Ma. Eugenia Chaoul</i>	21
LA TENSIÓN IRRESUELTA ENTRE LA INDIVIDUALIDAD Y LA CIUDADANÍA <i>Juan Carlos Geneyro</i>	49
COMPASIÓN Y SIGNO EN LA POÉTICA DE DANTE <i>Bruno Gelati</i>	65
SECCIÓN ESPECIAL	
LA NECIA HISTORIA <i>Julián Meza</i>	81
NOTAS	
POSIBILIDAD DE UN NUEVO HUMANISMO. UNIVERSALIDAD, IDENTIDAD, DIFERENCIA <i>Marta Palacio de Moyano</i>	85

ÍNDICE

EDUCACIÓN Y VALORES. DESAFÍOS PARA EL NUEVO MILENIO <i>Verónica Luisi</i>	93
ORIGEN, DESARROLLO Y CRISIS DE LA EDUCACION EN EL SIGLO XX <i>Giorgio Chiosso</i>	102
EL IMPACTO DE INTERNET <i>Carlos Emilio Galindo</i>	122
INTERNET FRENTE A LA ESCRITURA <i>Nora Pasternac</i>	128
¿CÓMO SE RELACIONAN LOS MARINEROS DE AGUAS VIRTUALES? <i>Guadalupe Chabaud</i>	134
RESEÑAS	
RAÚL FIGUEROA, <i>Bibliografía de la Historia de las relaciones internacionales (1815-1914)</i> <i>Adolfo Rodríguez</i>	141
CHANTAL MAILLARD, <i>La naturaleza a través del mito, el arte y la filosofía</i> <i>Marcela Solís</i>	145
JAVIER SICILIA, <i>Concepción Cabrera de Armida. La amante de Cristo</i> <i>Fernando Caloca</i>	148
MOACIR GADOTTI Y CARLOS A. TORRES (comps.), <i>Paulo Freire: una biobibliografía</i> <i>Alfredo Villafranca</i>	152

PRESENTACIÓN

La vida de las revistas es siempre caótica: cuando no es efímera es irregular. Algunas mueren a raíz de su nacimiento. Otras sobreviven agónicamente. En ocasiones desaparecen por causas ajenas a su voluntad. Y esto ocurre lo mismo a las revistas de instituciones que a las independientes. Sin embargo, hay revistas duraderas pese a la irregularidad. Éste es el caso de la revista Estudios, cuya larga vida es producto del apoyo institucional, de la perseverancia de sus editores y de la fidelidad de sus colaboradores y lectores. Pese a las adversidades, Estudios ha sobrevivido, aun cuando de un tiempo acá se produjo un retraso. Ahora Estudios inicia una nueva época. Para esto se ha decidido modificar su presentación. En esencia, su estructura será la misma, pero incluirá un apartado: la sección especial, en donde se publicarán traducciones, correspondencia, poesía, textos inéditos o de actualidad y otras formas de escritura.

Pedimos una excusa a nuestros colaboradores y lectores por nuestro retraso y nos comprometemos con ellos a ser puntuales en lo sucesivo.

El Director

7

MITO DE LA CAVERNA

DE LAS SOMBRAS A LA LUZ O EL MITO DE LA CAVERNA

*Carlos de la Isla**

Es difícil encontrar una expresión más intensa, significativa y cargada de evidencias sobre las angustias, los engaños y frustraciones del hombre contemporáneo que el Mito de la Caverna narrado hace 25 siglos por Platón en su *República*.

Sólo la genialidad del gran filósofo griego pudo percibir y describir el tormento, la dominación e idiotización de las personas manejadas por los grupos de un poder perverso; sólo su genialidad pudo discernir las causas y sobre todo mostrar el único camino para su liberación.

El sometimiento es despiadado: “Imagínate una caverna subterránea (...) y figúrate unos hombres que se encuentran allí desde la niñez atados por los pies y el cuello, de tal modo que hayan de permanecer en la misma posición y mirando tan sólo hacia adelante, imposibilitados como están por las cadenas de volver la vista hacia atrás.”¹

El hombre contemporáneo aparece allí encadenado por las prescripciones, las leyes, las normas, las pantallas, los preceptos que lo obligan a ver sólo al frente lo que está decidido y rigurosamente pactado para que guarde la misma postura y vea la proyección programada. Sin distracciones, sin permisiones, debe sólo mirar lo proyectado.

Este suplicio, sin embargo, refiere sólo la rigidez de la postura y de la percepción. Después vienen las llamas que proyectan las sombras de las cosas reales, de la realidad nunca vista. Los encadenados, tiesos

9

* Departamento Académico de Estudios Generales, ITAM.

¹ Platón, *La República*, libro VII, cap. 1.

CARLOS DE LA ISLA

y rígidos contemplan las sombras, las danzas de las sombras sin variación: sombras de hombres y mujeres, sombras de mercados y mercaderes, sombras de goces y dolores, sombras de valores y verdades: “si tuviesen que dialogar unos con otros ¿no crees que estarían seguros al dar a las sombras que ven el nombre de las cosas?”

“Ciertamente esos hombres tendrían que pensar que lo único verdadero son las sombras.”² Juran que las sombras son la realidad: ¡excelente expresión del mundo de mentiras!, ¡excelente descripción de nuestro mundo en el que las falsedades, las sombras, se aceptan como únicas verdades!

¿Quién podría negar que en la gran caverna de nuestro mundo los hombres, encadenados desde niños, están obligados a contemplar en una sola dirección las sombras que construyen y proyectan los grandes manipuladores, quienes también han logrado convencer de que esas sombras son lo único que existe, la única verdad?

Algunos ejemplos de sombras

10 | *Democracia*

Enorme sombra compuesta de infinitas cabezas humanas en perspectiva de masa móvil, uniformemente cambiante, de manejo dócil y flexible, con esporádicos grupos en dirección opuesta, de fácil inclusión y absorción.

La voz del eco asociada a esta gran sombra suena así: democracia, gobierno del pueblo, se legitima por el voto de las mayorías. No importa que esos votos sean de los miserables que buscan el poder para dominar y alimentar sus vicios; no importa si son votos de ignorantes que eligen el color favorito o un fetiche, no a un gobernante; no importa si en el mercado de los votos existen los precios más variados: votos por platos de lentejas, por botellas de tequila, por camisetas brillantes, por un viaje a la capital en camiones de redilas con tortas, pulques y botanas;

² *Idem.*

MITO DE LA CAVERNA

votos aún más baratos comprados sólo con la promesa del terreno, de la casa, de la legalización de la tierra ya invadida, de la traída del agua, de la escuela de los hijos, del servicio de salud y de la luz y del trabajo...

No importa el precio del voto burgués comprado con la promesa del cargo público, del apoyo oficial, del reparto del poder con la certeza firmada y jurada de mantener y defender las políticas que aseguran la continuidad, la prosperidad, la unidad, el privilegio del poder para 'servir'.

En la sombra de la democracia no existe ni el más insignificante matiz de autogobierno, de autoinstituciones, nada sobre agrupaciones de ciudadanos libres y conscientes que se reúnen para discutir problemas, leyes, proyectos; ningún grito apasionado para defender el lema: 'el poder somos todos'; ninguna pasión por la igualdad, por la libertad, por la participación, por la responsabilidad... En síntesis, ningún rasgo de democracia en la sombra de la democracia.

Globalización

Percibida también como si fuera la única verdad aparece la inmensa sombra de la globalización. El efecto de esta sombra es alucinante: en un primer plano que deslumbra se muestra el mundo entero: países, campos, ciudades, intensos poblados con sus lenguas, sonidos y colores; innumerables estampas de luces singulares y únicas, diversidad infinita... Veloz y dulcemente el globo inabarcable va reduciendo su tamaño, su diversidad de color, de sonido, de pasiones, de ilusiones; va tomando la forma de un gran país, después parece una provincia, luego adquiere la forma de un solo pueblo hasta convertirse en una preciosa aldea, la aldea global. Es el universo convertido en unidad total, en síntesis armoniosa de las diferencias bruscas. Allí todo es fino, sutil, equilibrado... Es la perfecta sinfonía de la humanidad hecha sustancia. Ésa es la sombra de la globalización proyectada en el muro de la caverna. En esa maravillosa sombra no hay lugar para las armas de la dominación de los países globalizantes, ni una sola expresión de las cadenas de sometimiento con eslabones en forma de deudas, de depen-

CARLOS DE LA ISLA

dencia, de empobrecimiento, de necesaria sumisión. No se percibe siquiera el eco de las órdenes imperativas de los bancos y socios que gobiernan el imperio del dinero con rigor implacable. Por ninguna parte se aprecia el sacrificio y la muerte de los débiles (países y personas) que entregaron sus riquezas naturales, sus magras libertades, sus orgulllos culturales, sus raíces, la savia rica, fresca y única de su vida propia, el cementerio sagrado de su tierra, el alma de su historia, que entregaron todo para completar la cuota del precio impuesto por los constructores de la aldea global.

La globalización es una de las sombras más perversas que se proyectan en nuestra caverna: en ella, ni siquiera en la penumbra aparece la carga irresistible del imperialismo devastador que ha impuesto la ley de los poderosos con sus sistemas sociales, políticos y económicos, con todos sus rituales, sus valores, sus ídolos, sus morales, conveniencias y condiciones.

12

Nada de esto se ve en esa sombra de la dominación global e inmisericorde impuesta sin modales bruscos, sin las escenas macabras de las dos guerras mundiales, sin hornos crematorios, sin explosiones nucleares. Este imperialismo moderno tiene tácticas finas, de terciopelo, de piel de durazno; los millones de víctimas son modestos, anónimos que han caído sin estridencias, sin gestos incómodos, sin expresiones descompuestas, en el silencio de la inanición.

Las inconmensurables deudas, muchas veces pagadas y siempre crecientes, sistemas de control global, de dominio imperial, las deudas que absorben las mínimas ganancias en el contrato de un pago que nunca se termina de pagar, las deudas públicas y privadas, esclavitud de los débiles, aparecen allí, en las sombras de la caverna, como las aportaciones bondadosas, misericordiosas de los países y bancos poderosos para auxiliar a los pobres de los países pobres. Por eso todo, todo puede esperar, todo debe esperar, pero el pago de la deuda, del 'servicio' de la deuda nunca puede esperar. Urgen recursos para la educación, para crear empleos, para atender a los hospitales, para ayudar a los pobres de extrema pobreza, para atacar la injusticia que causa la terrible violencia; sin embargo, el compromiso de honor con el tiempo,

MITO DE LA CAVERNA

el lugar, el ritual del pago de la deuda es lo primero, asunto de vida o muerte, lo que nunca puede esperar.

Educación

Ahora la caverna se ha convertido en un inmenso domo que encierra la sacralidad del templo del saber para mostrar la sombra sobrecogedora de la educación. La educación en la caverna aparece como el proceso del tratamiento de personas que sean útiles a su sociedad. Desarrollo de niños y jóvenes para que se conviertan en hombres de prestigio y de fortuna; para que puedan competir con ventajas comparativas en el mercado de las profesiones. Educación: conjunto de procedimientos para que los educandos puedan luchar con las armas del éxito en la batalla de la globalización. Enseñanza de costumbres, hábitos, comportamientos de docilidad y sumisión aprobados y alabados por los grupos sociales de 'clase'. Infusión de conocimientos prácticos, funcionales, demandados y exigidos que hagan más apreciable y mejor cotizado al sujeto que los posee. El arte de hacer adaptable, moldeable, receptivo a un individuo de acuerdo a las exigencias de la sociedad. Los instrumentos para lograr este fin educativo: premios gratificadores y castigos inhibidores. El aplauso, la estrella, el diploma para aquellos que son receptivos como esponjas humanas y moldeables como una graciosa y suave plastilina.

La máxima aprobación está reservada para los que tienen la más vasta cavidad de la memoria para recibir, retener y repetir el mensaje legendario: lo que debe ser leído, asimilado, defendido.

En la gigantesca sombra de la educación aparece la perpetuación de ideas, intereses, fines, valores que enseñan con elocuencia irresistible los maestros poseedores de toda la verdad establecida y proclamada en los edictos oficiales.

En la inmensa sombra de la educación no hay resquicio alguno para el desarrollo de personalidades diferentes de acuerdo a potencias, cualidades, intereses, habilidades diversas; no hay espacio para una educación que propicie el crecimiento de la personalidad total: afirmación

CARLOS DE LA ISLA

de la inteligencia privilegiando el pensamiento crítico, cultivo de la imaginación, de la creatividad, de la sensibilidad estética, de la voluntad que construye la reciedumbre del carácter para poder elegir y disentir; no hay lugar alguno para la pasión constructiva, para el compromiso transformador de la sociedad, para la responsabilidad entusiasta con una sociedad y con una historia más humanas.

Es dramática esta sombra de una educación para el sometimiento, para el amaestramiento, para la conversión de personas en mercancías: pero mucho más dramático aún es que se acepte, y se defienda esa educación como la única verdaderamente útil, competitiva, funcional y que conduce al éxito. Esto ha constituido un gran triunfo para los poderosos grupos que manejan el poder económico: convertir a las personas en instrumentos, en medios de producción, en capital humano sumado al gran capital.

El poder económico ya ha comprado el poder mediático y ya casi ha adquirido para sus fines el poder de la inteligencia convirtiendo a las escuelas y universidades en productoras de profesiones y profesionistas que sólo tienen razón de ser y de obrar en el mercado establecido.

14 | *Éxito*

La sombra del éxito es una sombra singular. Aquí aparecen multitudes incontables arrastradas por una fuerza de atracción irresistible, como por la felicidad que se anhela desde la máxima interioridad del inconsciente. El éxito se ilumina en la caverna con el encanto de la luz deslumbrante, metálica de la fortuna. De hecho cada hombre lleva a cuestas la etiqueta pesada o ligera de su precio-fortuna. Ese precio define el tamaño del éxito. Hay etiquetas insignificantes que no alcanzan el dólar completo, y hay precios tan cargados de ceros que derrumban a sus cargadores; pero siempre el éxito depende del precio, exactamente como las mercancías que se aprecian por el tamaño del precio.

Hay mercancías depreciadas que en vez de fortuna cargan el angustioso peso de la necesidad, como el niño que carga trabajos infames, como la muchacha cargada de vejaciones y violaciones de los que

MITO DE LA CAVERNA

pagan, como los trabajadores doblegados por su trabajo convertido en carga odiosa inevitable. Ésta es la mercancía más depreciada y despreciada por su abundantísima oferta en la compra-venta de personas. Ésta es la mercancía casi regalada por la delirante necesidad. Es el impuesto hacendario del capitalismo que se asienta sobre una acumulación que aplasta la masa adolorida de los explotados.

El éxito-fortuna ha invadido el mercado con otra mercancía: la mercancía degradada de aquellos que quieren, que deciden ser mercancía, los que rigen incondicionalmente su vida por su valor de cambio entregándose a cualquier uso. Aquí, en las sombras de la caverna platónica aparecen todas las muestras vendibles de las profesiones: las más demandadas y programadas por la evaluación mercantil. Aquí aparecen en los más iluminados mostradores los programas que, por su éxito comprobado, prescribe el hombre-ídolo más rico del mundo. En el extremo opuesto y oscuro están, casi desfallecientes, las carreras que piensan al hombre, la vida, el sentido de la vida, el misterio de la vida... Allí se encuentra, por supuesto, la que los más grandes filósofos de todos los tiempos llaman filosofía, la más alta y necesaria de las ciencias, pero ciencia devaluada porque no sirve para nada en los intercambios mercantiles, porque su tesoro es la verdad y la verdad ni se compra ni se vende, simplemente no se cotiza en el mercado de las acciones con 'éxito'.

En los inmensos escaparates de estas singulares personas, voluntarias mercancías, yacen los ilustrados que producen las ideas que van a la alza en las bolsas de valores. Allí están los universitarios que sólo estudian e investigan lo rentable, lo productivo; los que miden su valor y su éxito por el precio que les asigna la contratación en la competencia que cotiza. Allí se hallan hacinados todos los que están dispuestos a vender sus convicciones a cambio de un buen salto en el escalafón establecido; también están los expertos en filtrarse por todas las rendijas para lograr acomodo en instancias diferentes y hasta contrarias con tal de obtener el poder sobresaliente.

Ocupan lugar privilegiado en este escaparate singular de mercancías aquellos políticos de las mil máscaras que manejan con cinismo y

CARLOS DE LA ISLA

tiranía las ideas, los partidos, la inteligencia y la ignorancia, la riqueza, la pobreza y la miseria, la promesa omnipotente y redentora (...) para ocupar la silla y después usar el látigo de la dominación sin límite. Allí están los ministros de religiones dispuestos a construir dioses, cristos, alás, mahomas de acuerdo a las demandas de los que llenan las charolas del poder y de la aprobación secular. Y no hay necesidad de hablar de esa mercancía que, sobre todo en los últimos tiempos, ha rasgado el velo de todo pudor para mostrar sin recato la etiqueta con el precio que se entrega al regateo: deportistas, actores, compositores, artistas, escritores...

En la sombra que expresa el éxito nada aparece relacionado con el ser personal, con la *sapientia* del *homo sapiens*, con la prestancia de la voluntad que hace hombres recios y determinados; nada que inspire genialidad, intuición creadora, libertad liberadora; nada de sensibilidad heroica ni de la potencia transformadora del amor; ninguna alusión al hombre cabal, a la palabra de honor, a la honestidad incorrupta, a la inspiración de valores que dan tamaño a la existencia.

16

El éxito en el mundo de las sombras nunca hace alusión a las maravillosas metáforas de la vida: al artista como hechura apasionada de la naturaleza, al poeta en su invención de lo sublime, al maestro que muestra caminos desde sus recorridos, al filósofo enamorado de toda la verdad.

Éxito y felicidad están reducidos a la plataforma chata y metálica de los valores contables.

Los media

La sombra de los *media* es deslumbrante: una inmensa pantalla muestra simultáneamente los acontecimientos de todos los continentes, las ciudades, los campos de batalla, los mercados de valores: allí las decisiones de los pentágonos, de las casas blancas y rosadas, las conferencias en paraninfos universitarios, las obras de teatro y hasta la vida íntima en sus más íntimos quehaceres. Al lado de la gran pantalla aparecen millones de conversadores frenéticos desde la red de todos los cables y ondas

MITO DE LA CAVERNA

del mundo. La información infinita obedece a la magia de las órdenes que lo abarca todo. Las supercarreteras de los *multimedia* obedecen a la velocidad de todos los deseos imaginables. También es posible allí construir o crear realidades, esferas de vivencias ideales y vivir en ellas como soberanos de reinos gobernados por la pulsión del instante. Los *media* han construido un mundo radicalmente diferente y han producido un hombre moldeado a escala, habitante de ese mundo diferente.

La actitud de los encadenados en la caverna ante la sombra de los *media* es de asombro, de perplejidad, de un desconcierto maravillado. (¿Quién podrá imaginar sin sobresalto la casa cibernética del zar de los *media* con un costo de 5 mil millones de dólares?)

En esta sombra, sin embargo, no aparece el mundo de telearionetas manejadas por controles mediáticos por otras marionetas. No se dice cómo los medios dibujaron y encendieron las sombras de la caverna, es decir, cómo construyeron el mundo de falsedades en que vivimos.

Nada dicen, porque es secreto de alto riesgo, sobre las técnicas especializadas que emplean para apoderarse del acontecer del mundo y llevarlo al laboratorio de la transformación, para despedazar la realidad y con sus añicos construir el mundo de imágenes que los videntes deben captar, asimilar, digerir y aceptar como la única verdadera realidad.

Este mundo de sombras, así construido e imperceptiblemente impuesto y asimilado es el que define la acción y la reacción, las aspiraciones, ideales y valores morales; es decir, la vida entera manejada con precisiones psicológicas y cibernéticas desde el centro de operaciones de los grupos del poder económico que ya han adquirido estos medios de la dictadura totalitaria.

La tiranía mediática ya invadió la política. Bien se ha dicho que los regímenes se han simplificado, mejor dicho, unificado. No más democracias, monarquías, aristocracias, meritocracias. La polis está siendo gobernada por la tiranía de los medios. La mediocracia es el régimen político dominante, impuesto por la plutocracia internacional. El hombre pensante, cuya diferencia esencial, específica es la capacidad de saber y juzgar, de concebir conceptos, de generar sus propias ideas, sus grandes valores, que son los grandes amores que mueven el poder

CARLOS DE LA ISLA

de la existencia; el hombre cuya altura se mide por la altura de sus ideales; el *homo sapiens* que rige sus decisiones, emociones y hasta sus pasiones desde su propia conciencia, que es el conocimiento de su conocimiento; el hombre reflexivo, que en la flexión de su entendimiento sobre sí mismo entiende las cosas pero sobre todo entiende su mismidad, su identidad, la responsabilidad de 'ser-se', su autonomía, su dignidad, no tiene presencia relevante alguna.

Ninguna protesta del *homo sapiens* frente a ese homúnculo artificial producido en el laboratorio de la clonación mediática: el *homo videns* que se nutre de los mismos procesos reactivos de visiones, con las mismas modas, modos y modales, con la misma pasión por el dinero, con el mismo frenesí por el placer, la danza erótica y la droga exótica; ese hombre domesticado que aun en sus protestas da un servicio a los clientes del poder.

18

Nada se dice en el mundo de las sombras de los medios sobre la patología insaciable de los dueños, poseedores del poder mediático para quienes todo es válido con tal de cosechar gruesas ganancias en la vendimia: vulgarizan la sexualidad por sus enormes réditos, propagan la violencia de todos los tamaños y furores, porque la destrucción es el consumo más inmediato. No importa el incendio del odio que incendia al mundo, provocan necesidad y pobreza porque los pobres y necesitados son sujetos que consumen; agreden a países débiles por la razón sencilla del 'derecho' que otorga el poder de la selva y porque cuentan con la fuerza de los medios para justificar, legitimar y hasta santificar la intervención.

Y así, en una perspectiva infinita se extienden las sombras hasta completar el universo total. Allí también la magna sombra de los derechos: al trabajo digno, a una vida digna, a un trato digno; el derecho a ser tratados como iguales por la igualdad de la dignidad, el derecho a la libertad y autonomía que construye el proyecto de vida, el derecho de todos a una propiedad que elimine la incertidumbre que carcome el futuro, el derecho a la sagrada privacidad, el derecho al ejercicio de la justicia conmutativa, distributiva y social.

MITO DE LA CAVERNA

Y al otro lado la violación más artera, especializada y violenta de todos los derechos: millones de personas tratadas peor que esclavos y cosas, porque cosas y esclavos se cuidan y aprecian por su valor de cambio; miles de millones de desposeídos para que unos cuantos sean dueños del mundo; millones de desempleados porque la racionalidad productiva y la cibernética ordenan el despido masivo de trabajadores (¡la ganancia es más importante!); miles de millones de compradores movidos por los hilos publicitarios inconscientes que empujan compulsivamente a consumir y a asumir el mundo de las sombras. Miles de millones de ciudadanos abandonados a su impotencia porque los ‘servidores públicos’ están absorbidos en la defensa de sus propios intereses y de los intereses de quienes los mantienen en el poder para desempeñar esa servidumbre; y el mismo poder económico, en consorcio, por ley del sistema tiene que comprar miserablemente la fuerza de los impotentes porque el sistema de ‘libre mercado’ exige acumulación esencial por el ‘inevitable’ camino de la explotación. Es el sistema que engorda su éxito con la ruina, humillación y sacrificio de las grandes mayorías de personas.

Éstas son algunas sombras del mundo de falsedades de la caverna. Éste es el mundo al que, según los expertos, si no se le ponen diques y se le hacen fundamentales correcciones puede estallar; de hecho ya está estallando con explosiones de odio y violencia.

La terrible dualidad de las sombras y de la luz, de la falsedad y de la verdad se extiende por repercusión necesaria al lenguaje. El lenguaje que mienta las sombras, eco que simula la palabra, deja de ser la “casa de la verdad del ser y va a parar al servicio de las vías de comunicación; según Heidegger, “así cae el lenguaje bajo la dictadura de la publicidad”. Con razón cuando J. P. Sartre le pregunta: “¿es el existencialismo un humanismo?”, él empieza su respuesta por el análisis de la palabra *humanismo*.

La dictadura publicitaria del lenguaje o el eco del logos que dice la cosa expresan todo el engaño. Es necesario conocer la verdad de los seres para que el lenguaje vuelva a ser la casa de la verdad del ser, de forma semejante a lo que expresa Borges en *El Golem* recordando a Platón:

CARLOS DE LA ISLA

Si (como el griego afirma en el Cratilo) el nombre es arquetipo de la cosa, en las letras de rosa está la rosa y todo el Nilo en la palabra Nilo.

Y hecho de consonantes y vocales habrá un terrible Nombre que la esencia cifre de Dios y que la Omnipotencia guarde en letras y sílabas cabales.

Esto no significa la recaída en un nominalismo esencialista, ni siquiera la precisión atómica de las proposiciones del *Tractatus* de Wittgenstein: simple y llanamente se le pide al lenguaje que su palabra sea luz y exprese lo que la cosa *es* y no una sombra de la cosa.

La educación entendida como proceso de plenificación, la política como prudencia que ejecuta el arte de hacer la polis no rica sino plena, la justicia como medida y consumado equilibrio, la belleza y la bondad toda del mundo requieren, según Platón (y parece que hoy es aún más urgente) el tránsito desde la caverna hasta el sol, de las sombras a la luz, de la falsedad a la verdad, del eco engañoso a la palabra del Cratilo. Tránsito difícil, largo y angustioso, pero la diferencia es de todo a nada.

20 | “Al dirigir la mirada hacia la luz lo harían con dolor. (...) ¿No piensas que juzgarían las sombras vistas como más verdaderas que las cosas que ahora se les muestran? Si se les forzase a mirar a la luz misma ¿no sentirían sus ojos doloridos y tratarían de huir volviéndose hacia las sombras que contemplan con facilidad?

Si se les obligara a ascender hasta el sol su resplandor no les permitiría captar ni los objetos reales. Después de contemplar el sol en sí se irían acostumbrando a ver y distinguir las sombras, después las imágenes de los hombres y demás objetos reflejados en las aguas, por último percibirían los objetos mismos (...) las cosas del cielo (...) y todo lo que el sol ilumina (...) y finalmente podrán contemplar el sol tal como es en sí mismo.”³

³ Platón, *La República*, libro VII, cap. 2.

EDUCACIÓN Y MUNICIPIO SIGLO XIX

LOS ARGUMENTOS
DE LA GESTIÓN
EDUCATIVA
MUNICIPAL, 1867-1896

*Ma. Eugenia Chaoul**

Veo en vos un representante del Ilustre Ayuntamiento, y más propiamente, como Comisionado de Instrucción Pública, miro en vos a nuestro padre, que a nombre de esta honorable Corporación, que procura y fomenta nuestra enseñanza, y en desempeño de vuestros oficiosos servicios paternales, venís a convenceros de nuestro aprovechamiento, confiado a nuestro director y a recoger el fruto de vuestras infatigables tareas y filantrópico amor.

Yo os ruego, padre mío, mi querido padre, a nombre de todos mis condiscípulos, que si el certamen que hemos presentado no ha correspondido a vuestras esperanzas, vuestra generosidad y la del Benéfico Cuerpo que representáis, nos perdone este disgusto involuntario, y no lo vea como prueba de ingratitud a quienes tanto debemos, sino a la impericia propia de nuestra edad.

Sí, padre de los hijos del pueblo, perdonad a vuestros hijos, y dignaos decir a cuantos representáis que les vivimos agradecidos por el anhelo con que descansa nuestro bien.¹

* Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora; Departamento Académico de Estudios Generales, ITAM.

¹ *Discurso del niño José Montes de Oca en la entrega de premios escolares. Ciudad de México, 1868*, Archivo Histórico del Distrito Federal en adelante (AHDF): Exámenes y premios, v. 2590 (1868).

21

MA. EUGENIA CHAOUL

Menos de seis meses después de su entrada triunfal a la capital en 1867, Juárez expidió la ley orgánica de instrucción pública que venía a reglamentar el artículo 3° de la Constitución de 1857. La relevancia de dicha ley fue planteada por el propio presidente en cuya exposición de motivos explicaba que “difundir la ilustración en el pueblo es el medio más seguro y eficaz de moralizarlo y de establecer una manera sólida la libertad y el respeto a la Constitución y a las leyes”.²

¿En qué radicaba el interés del gobierno triunfante por la instrucción pública? Bajo el modelo liberal del siglo XIX la idea de vincular la actividad del Estado a un sistema de normas se sustentaba en el control y vigilancia de la autoridad por parte de los ciudadanos. Los principios de legalidad y ciudadanía constituyeron los preceptos básicos que brindaban legitimidad al sistema; no obstante, para que una persona pudiera disfrutar de sus derechos era indispensable que los conociera y pudiera exigirlos. Los liberales pensaban que la función pública del individuo, y por consiguiente una de las condiciones de posibilidad del nuevo orden, sólo podía darse mediante la instrucción. Como herederos de las ideas ilustradas, con la educación también se conseguiría el ideal de progreso social y el desarrollo económico de la nación. Sin embargo, la inestabilidad política de la primera mitad del siglo XIX les había demostrado, a los hombres de la república triunfante, que la prosperidad nacional no podría cumplirse si no se orientaba una acción específica del Estado a difundir la educación de manera generalizada entre la población.

La ley orgánica del 2 de diciembre de 1867, instrumentada por el Ejecutivo federal y coherente con los objetivos liberales, buscaba propagar la enseñanza de primeras letras, la cual sería gratuita para los pobres y se pretendía hacerla obligatoria desde los cinco años de edad. Para lograr ese cometido, el Ejecutivo federal otorgó a las muni-

22

² Manuel Dublán y José María Lozano, *Colección legislativa completa de la República Mexicana con todas las disposiciones expedidas para la Federación, el Distrito y los territorios federales*, 1908, México, Tipografía de la viuda de Francisco Díaz de León, vol. 9, p. 193-205.

EDUCACIÓN Y MUNICIPIO SIGLO XIX

cipalidades del Distrito Federal y territorios de Nayarit y Tepic la obligación de extender la educación de manera progresiva y sostener con sus fondos escuelas primarias de acuerdo con el número de habitantes.³

Si bien el ámbito de validez territorial de la norma era restringido porque la Constitución del 57 así lo marcaba, la nueva legislación le permitió al gobierno federal ampliar su espacio de acción en torno a la educación básica e iniciar, posteriormente durante el porfiriato, una progresiva apropiación de funciones docentes.

La puesta en marcha de la nueva estrategia de la política educativa se hizo efectiva en el espacio de actuación de los ayuntamientos. Con ello, se incorporó y movilizó la capacidad de decisión, las redes de interacción con la comunidad y los rendimientos posibles de los municipios y los accionó para instrumentar los objetivos políticos del gobierno federal. De tal suerte que difundir la educación de forma gratuita fue quizás un desempeño que era razonable esperar de la maquinaria municipal porque tenía las bases materiales, sociales y políticas que se necesitaban, especialmente en el caso del Ayuntamiento de la ciudad de México.

Con la normatividad de 1867 se desprendieron dos lógicas diferentes frente a la educación: mientras el gobierno federal insertaba los objetivos políticos de la instrucción pública en el marco de un plan de largo alcance tratando de legislar sobre la obligatoriedad, la laicidad y la orientación de la instrucción; el Ayuntamiento de la ciudad, en cambio, trataría de resolver los problemas escolares urbanos tales como distribución de escuelas, habilitación de casas, reposición de inventarios, contratación de docentes, deserción escolar, educación de adultos y designación de premios. Problemas concretos, que diferían los unos de los otros, que tenían su propia especificidad y que le permitirían estable-

23

³ Las municipalidades deberían sostener con sus fondos una escuela por cada quinientos habitantes, “si excedieren de 2,000 se creará una escuela de cada sexo por cada 2,000 habitantes”; además el Ayuntamiento de la ciudad de México iniciaría su gestión con 24 planteles: 12 de niños y 12 amigas para niñas. Ver *ibid.*, vol. 9, n° 6182 y 6692, p. 753-62.

MA. EUGENIA CHAOUL

cer una relación directa con los beneficiarios. Así, mientras el Ejecutivo se colocaba por encima de la sociedad buscando un plan educativo unificador, el Ayuntamiento, en cambio, restableció una vieja relación como corporación ofreciendo un tratamiento diferenciado y casuístico que involucró la actuación de la comunidad urbana como un referente en el desempeño de su mandato.

El propósito de este artículo es explicar la racionalidad que guió la gestión del gobierno local en la capital en torno a la función educativa que le fue encomendada entre 1867 y 1896, y cómo los problemas que enfrentó, los recursos que empleó y las restricciones que encontró en su actuación tuvieron que ser argumentados para abrir espacios en su actuación.

¿Una experiencia nueva?

24

En el caso del Ayuntamiento de México no sólo se puede hablar de un soporte material que podía ser utilizado, sino de una larga historia desde la época colonial que respaldaban el manejo educativo del municipio. Tanck apunta que desde antes de la Independencia, el gobierno edilicio había dotado de facultades a la Iglesia y a los particulares para atender las necesidades educativas de las clases menesterosas. Impulsado por la idea de las escuelas pías de la Iglesia, el Ayuntamiento abrió las suyas propias sosteniendo con sus fondos una escuela para varones y una amiga para niñas desde 1786. Las investigaciones históricas han señalado que el Ayuntamiento de la capital actuó como un cuerpo gubernamental que tomó la iniciativa de difundir la instrucción de primeras letras de forma gratuita y se convirtió en el órgano rector de la educación en la ciudad. Hasta 1833, el municipio se apegó a la tarea de inspeccionar las escuelas particulares, examinar profesores y expedir licencias para establecer planteles. A lo largo del tiempo, se conformaría un sistema educativo en la capital en el cual la gratuidad de la enseñanza era compartida por varias iniciativas: establecimientos de beneficencia que impartían educación elemental sin

EDUCACIÓN Y MUNICIPIO SIGLO XIX

costo alguno, escuelas privadas que ofrecían lugares de gracia para niños pobres y las escuelas manejadas por el propio municipio. En ese esquema, el Ayuntamiento se erigió como autoridad sobre la totalidad de establecimientos educativos regulando el acceso de los niños pobres a la educación gratuita.⁴ La novedad en 1867 radicó en que la legislación juarista convirtió al municipio en el principal oferente de la instrucción pública en la ciudad y suprimió su capacidad reguladora frente a cualquier otra iniciativa.

La gestión educativa municipal

Como todos los asuntos particulares de la ciudad, los problemas educativos fueron estudiados y dictaminados por una comisión especializada dentro de la estructura municipal. La Comisión de Instrucción Pública fue la encargada de extender y difundir la educación gratuita en la capital, la cual era renovada cada año y dependía de uno o dos comisionados designados como responsables, siendo algunas veces el mismo regidor del Ayuntamiento el comisionado en instrucción.⁵

⁴ De las investigaciones de: Dorothy Tanck, *La educación ilustrada (1786-1836). Educación primaria en la ciudad de México*, 1992, México, El Colegio de México, p. 177 s.; Dorothy Tanck, “Tensión en la torre de marfil. La educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano”, en Vázquez *et al.*, *Ensayos sobre la historia de la educación en México*, 1981, México, El Colegio de México, p. 23-114; Dorothy Tanck, “Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México”, en *La Educación en la historia de México. Lecturas de Historia Mexicana*, 1992, México, El Colegio de México, t. 7, p. 49-69; Anne Staples, “Alfabeto y catecismo”, en *La Educación en la historia de México. Lecturas de Historia Mexicana*, 1992, México, El Colegio de México, t. 7, p. 69-92.

⁵ Los regidores del Ayuntamiento que fungieron como comisionados en instrucción pública fueron: José María Baranda en 1869, Eduardo Arteaga en 1872, Manuel Domínguez en 1885, Manuel M. Contreras en 1892, AHDF, *Memorias del Ayuntamiento (en adelante MA, año y páginas)*, 1869, 1872, 1885, 1892, primeras páginas.

MA. EUGENIA CHAOUL

Para la toma de decisiones sobre dónde ubicar una escuela y qué tipo de educación se debía ofrecer, la maquinaria municipal contó con canales de información como los profesores, inspectores y visitas personales de los comisionados que daban cuenta de los problemas escolares. En este proceso, una parte constitutiva fue también la disposición de una red de comunicación con la comunidad para conocer las demandas de los 'vecinos' que, reconociéndose así mismos como grupos solidarios, podían presentar peticiones concretas sobre sus necesidades. La orientación de las acciones de la colectividad indicó, así mismo, un lenguaje de apelación mediante prácticas como asistencia fluctuante o deserción escolar por medio de las cuales la comunidad calificó y moldeó el desempeño del Ayuntamiento, pues ¿de qué servía crear escuelas si permanecían vacías porque no se ajustaban a las expectativas de los destinatarios?

26

La Comisión de instrucción pública construyó, a partir de estos mecanismos, todo un referente para su actuación que le permitió dirigir las escuelas gratuitas de la ciudad. Sus decisiones tuvieron que ser transmitidas y argumentadas. Los problemas fueron atendidos según la experiencia lo iba dictando y de acuerdo con su especificidad. Muchas veces las decisiones fueron propositivas y otras quizás reactivas o causales. Frente a un contexto en el que la comunidad urbana se encontraba en continua expansión, con necesidades cambiantes y un Ejecutivo federal que avanzaba hacia la centralización educativa, su actuación no excluyó conflictos de intereses, ni tensiones entre otras instancias de gobierno.

Cuando en 1867 inició la gestión educativa municipal, el Ayuntamiento se encontró con un panorama que no parecía fácil de resolver. En primer lugar, se halló en bancarrota y la situación se complicaba más pues a los profesores municipales, que habían trabajado durante el Imperio, se les debía cantidades considerables por concepto de sueldos devengados. Lo mismo podía decirse del monto que por renta se adeudaba a los dueños de las casas en donde se ubicaban las escuelas, y para completar el escenario, otras instancias encargadas de la educación gratuita como la Compañía Lancasteriana no habían recibido la

EDUCACIÓN Y MUNICIPIO SIGLO XIX

subvención que tenía asignada.⁶ Por otro lado, los alumnos se habían dispersado y pocos acudían a las escuelas por causa del sitio sufrido por la ciudad después de la guerra.

A pesar de las dificultades, al comenzar el año de 68 se cubrieron todas las deudas, se aumentó el profesorado y la Compañía Lancasteriana recibió su ‘considerable subvención’ por lo menos cinco años más hasta que el Ayuntamiento se hizo cargo por completo de la educación gratuita en la ciudad. Como los planes de estudio para las escuelas primarias incorporaron, por decisión del gobierno federal, nuevas materias como geografía, historia y teneduría de libros, el Ayuntamiento decidió que el nuevo curriculum era una carga adicional para los maestros municipales por lo que contrató a varios profesores que, de manera itinerante, recorrían las escuelas enseñando el nuevo curriculum. Al tiempo que ponía en marcha la organización escolar, el comisionado pidió también que “los cursos caminen uniformes en todas las escuelas a fin de que los niños puedan, sin inconveniente, pasar de una a otra en caso de que sus padres muden de una parte de la ciudad a otra distante”.⁷ Llama la atención que la uniformidad planteada desde el Ayuntamiento estaba en función de la demanda de tal manera que la movilidad de la población, observada por las autoridades, influyó en la determinación de un plan de enseñanza que facilitara el acceso a la escuela. Con estas resoluciones el Ayuntamiento no encontró oposición del Ejecutivo federal. El costo de la puesta en marcha de la maquinaria educativa fue de 25,972.92 pesos en 1867 por concepto de pago de deudas y 31,020 pesos un año después por el manejo de 24 escuelas que prevenía la ley (ver cuadro 1). Esta última cifra representó el 3% del gasto total del Ayuntamiento y es probable que no fuera mayor porque a finales de ese año el municipio había recibido los bienes de las parcialidades o comunidades de indios ubicadas a las afueras de la ciudad, los cuales pasaron a formar parte de los

27

⁶ La subvención a la Compañía Lancasteriana era de 4 mil pesos anuales. Ver AHDF, MA, 1868, p. 9-12.

⁷ AHDF, Instrucción pública en general, vol. 2482, exp. 794 (1868).

MA. EUGENIA CHAOUL

fondos municipales con la determinación expresa de que se atenderan los ramos de instrucción pública y beneficencia para lo cual estaban consignados.

Para 1870 el Ayuntamiento se había convertido en el principal oferente de la instrucción gratuita en la ciudad y ello fue reconocido por algunos vecinos que no dudaron en mandar sus cartas pidiendo escuelas para las nuevas colonias o bien la reposición de algunos planteles. Las expectativas crecientes de los vecinos buscaron obtener también establecimientos nocturnos para adultos en los diferentes barrios.⁸

Por otro lado, los inspectores se encargaron de dar cuenta de las condiciones de miseria de las escuelas en el Peñón de los Baños en donde los niños estudiaban bajo condiciones verdaderamente insalubres:

[...] los habitantes se componen de seiscientas personas de ambos sexos, todos muy infelices y solo se mantienen de lo que pescan en la laguna que está inmediata a pescaditos de aguante y otras sabandijas que vienen diariamente a expender a México y con el producto compran maíz para hacerlo tortillas [...] Pues en ese estado de miseria, cada familia por el interés de educar a sus hijos contribuye con un real semanario.⁹

28

Los reportes confirmaban el mismo escenario de pobreza en los barrios de Resurrección y Chapultepec en los cuales las niñas de las amigas municipales ‘por no haber común’ presentaban un espectáculo

⁸ Los vecinos del rumbo de Belén pidieron un establecimiento para “niñas pobres” en esa zona y los del Barrio de Santa Cruz Acatlán, que se restableciera una escuela; otras peticiones como las de los vecinos de San Cosme pedían que no se cambiara a la directora y los de Santa María que se abriera una escuela pues el barrio había crecido mucho. Ver AHDF, Instrucción pública en general, vol. 2484, exp. 912, 940, 952, 985 (1871). Además, durante ocho años, 33 solicitudes buscaron el establecimiento de clases nocturnas de enseñanza primaria para los vecinos del rumbo oriente y norte de la ciudad. Ver AHDF, Escuelas nocturnas, vol. 2567.

⁹ *Ibid.*, exp. 927 (1870).

EDUCACIÓN Y MUNICIPIO SIGLO XIX

indecoroso y repugnante al salir a la calle para hacer sus necesidades. Por ello, la Comisión decidió habilitar algunas escuelas y para los alumnos de las comunidades indígenas que se mantenían de dos o tres tortillas y muchas veces con una sola al día se les ofreció desayunos escolares: “si el Ayuntamiento les da libros, papel y tinta para que aprendan, preciso es que los alimente para que vivan y puedan aprender”.¹⁰

Para cubrir las diferentes necesidades, la respuesta de la Comisión fue desplegar todo un espectro educativo que se manifestó a lo largo de la ciudad: educación para niños y niñas, para adultos y para las comunidades indígenas. Sin embargo, la oferta educativa iría más allá: ¿por qué no ofrecer también diferentes materias educativas según los intereses de los beneficiarios? Como la idea de distribuir diferentes opciones presentaba un escenario más complejo, el Ayuntamiento necesitó de un nuevo ordenamiento interno que guiara su actuación. En él se estipulaba que la enseñanza sería uniforme pero además de las materias que marcaba el reglamento federal, los docentes municipales tendrían la obligación de enseñar aquellos ramos que la Comisión juzgara convenientes. Este reglamento abrió el espacio para ofrecer clases de inglés y francés, así como derechos del ciudadano y materias como doraduría, encuadernación, relojería y aprendizaje de telégrafo para algunas escuelas. El objetivo sería, según lo esgrimió el comisionado que: “no sólo se debe enseñar al niño algo más de lo que por rutina se le ha enseñado durante tantos años; pues al cerebro, lo mismo que al estómago, aprovechan más y le fatigan menos los alimentos variados que una cansada uniformidad”.¹¹

Con las nuevas disposiciones el Ayuntamiento aumentó entre 1870 y 1871 un 5% la erogación destinada a la instrucción otorgando más de la mitad del gasto en educación al pago de maestros (ver cuadros 1 y 2), pero con ello aseguró una discreta autonomía que le permitió realizar sus tareas educativas con un mayor margen de maniobra y su actividad le confirió una cuota de reconocimiento social que le impulsaría a seguir avanzando en su gestión.

¹⁰ AHDF, Instrucción pública en general, vol. 2484, exp. 939 (1870).

¹¹ *Ibid.*, exp. 824 y MA, 1870, p. 13.

MA. EUGENIA CHAOWL

La autonomía restringida de la actuación municipal

A cuatro años de estar funcionando las escuelas municipales la información que remitían los profesores a la Comisión de Instrucción Pública indicaba que la asistencia de los niños era fluctuante, es decir, que muchos alumnos faltaban los primeros y últimos días de la semana y que los establecimientos contaban con una concurrencia desigual. Mientras algunos planteles contaban con 60 o 70 estudiantes, otros no llegaban a tener ni 16 alumnos para los últimos días del mes. El informe del profesor José Monasterio ilustra la práctica que observaba en su escuela:

30

Los padres de familia sacan a sus hijos para destinarlos de domésticos y cuando se les acaba el destino vuelven a traerlos a la escuela, resultando de esto que el niño ya le había tomado una cierta afición a su estudio e iba mediana o relativamente adelantado, cuando regresa a su clase después de tres, cuatro y hasta seis meses de separado de ella, ya se vuelve sumamente flojo y desaplicado y las más de las veces sucede que habiéndole tomado gusto a ganar su jornal o salario acaba por no volver más a la escuela, haciendo esto con expreso y absoluto consentimiento de sus padres, de los que, alguno de ellos a me han dicho “que nada se echan en la bolsa con que su hijo aprenda a leer y escribir y sí consiguen mucho de que les lleve la cuartilla por hacer un mandado”.¹²

En opinión del comisionado en instrucción pública era necesario organizar la instrucción pública de una forma simplificada que la hiciese accesible a las clases menesterosas, de ahí que no sólo habría que distribuir escuelas de manera proporcionada con la población como la ley prevenía sino “tomar en cuenta las inclinaciones que la misma

¹² AHDF, *ibid.*, vol. 2484, exp. 827 (1871).

EDUCACIÓN Y MUNICIPIO SIGLO XIX

población manifestare para aprovecharse del beneficio que con ellas dispensa”.¹³

De acuerdo con la lectura que se tenía de la actuación social, ¿para qué abrir tantas escuelas si los alumnos de las clases pobres no las aprovechaban? Si se administraba la educación con un criterio de eficiencia, se podrían reducir los costos suprimiendo 14 escuelas y abriendo una Escuela Central para los que estuvieran interesados en perfeccionar su educación, “que atraiga a los niños de las familias de la clase media que muchas veces no tienen donde educarse por falta de recursos”; además quedarían algunas escuelas de instrucción puramente rudimentaria donde se enseñaría a leer, escribir y las cuatro operaciones de aritmética, para los que quisieran recibir educación en corto tiempo.¹⁴

La Escuela Central podría incidir más allá de la educación de niños y niñas pues se proponía que fuera también una Normal para profesores que capacitara maestros de toda la República y, por las noches, ofreciera clases mixtas para adultos. Los diversos ramos que se enseñarían serían: inglés, historia de México, francés, retórica, geografía, grabado en madera, música, taller de doraduría, dibujo natural, costura, flores artificiales y canto, entre otros.

Estaba previsto que el 5 de mayo se inaugurara la flamante Escuela con la presencia del Presidente de la República, sin embargo esto no sucedió. Toda la movilización de recursos y la magnitud de proyecto suscitó que los ‘padres de familia’ se dirigieran al Ayuntamiento reclamando la eliminación de las 14 escuelas de instrucción primaria. El hecho era inusual pues la Comisión de Instrucción Pública siempre tenía como interlocutor a los grupos identificados como ‘vecinos’ y nunca como padres de familia aunque se refiriesen a los asuntos escolares de sus hijos. Por otra parte, el tono de amenaza en la carta revelaba que, entre otras cosas, se había utilizado un canal de comunicación establecido por el Ayuntamiento para la resolución de problemas específicos como un medio de presión política:

¹³ AHDF, *ibid.*, vol. 2485, exp. 1007 (1872).

¹⁴ AHDF, *ibid.*

MA. EUGENIA CHAOUL

En nuestra época creemos que es absolutamente necesaria la instrucción primaria y no se reduce simplemente a saber leer y escribir. Si recapacita, será usted el Benefactor del pueblo, de lo contrario, tendremos el grande sentimiento de que nuestros hijos no reciban el bien de nuestros dignos representantes e irán a recibirlo a donde la filantropía nos tienda su mano bienhechora.¹⁵

En 1872 buscar educación en la filantropía significaba acudir a las escuelas que auspiciaba la Iglesia y esto se oponía a la instrucción que profesaba el Estado. Es probable que la presión ejercida sobre la Comisión haya surtido efecto pues el proyecto iniciado en abril fue suspendido en julio de ese año y en palabras del Regidor ‘circunstancias demasiado graves’ obligaron al Ayuntamiento a clausurarla. Una de esas circunstancias fue la amonestación que el Presidente Juárez dirigió a la corporación urgiéndola a apegarse a la norma y sostener una escuela en cada manzana antes de tratar de suprimirlas:

32

No ha habido pues razón legal ni de conveniencia para la supresión de esas escuelas tanto más cuanto que no se puede ni siquiera alegar por ello la falta de recursos, puesto que los que servían para sostenerlas se emplearon actualmente para el sostenimiento de la Escuela Central. Al Ayuntamiento por la ley sólo le está encomendado cuidar de la instrucción primaria en los términos que el reglamento de esa misma ley designa.¹⁶

Era claro que el Ayuntamiento había traspasado el rango de su jurisdicción. Su actuación se confrontó con las regulaciones federales y con la valoración de lo que cada instancia interpretaba como lo más importante en torno a la educación gratuita. El ámbito federal buscaba la centralización de funciones docentes y se orientaba por un tipo de

¹⁵ AHDF, Instrucción pública en general, vol. 2485, exp. 995 (1872).

¹⁶ AHDF, *ibid.*, vol. 2485, exp. 1008 (1872).

EDUCACIÓN Y MUNICIPIO SIGLO XIX

educación que proponía la uniformidad en los contenidos. Por eso, el presidente insistió: “La necesidad de una Escuela Normal el gobierno la satisfará reglamentándola y pidiendo al Congreso [...] la aprobación de los gastos.” Al municipio le correspondía, en cambio, la resolución de problemas urbanos y crear una infraestructura educativa mientras el gobierno federal estuviera preparado para hacerse cargo de ella.

Los problemas urbanos

Hacia la década de los ochenta, las investigaciones históricas dan cuenta de los profundos cambios que sufrió la ciudad de México. En esos años, la capital registró un movimiento poblacional sin precedente, fuertes corrientes migratorias influyeron en la disposición del espacio y en todos los ámbitos de la vida urbana. El despegue demográfico y la expansión territorial de la ciudad de México modificarían el perfil de la sociedad capitalina y la presión resultante de la migración sobre las habitaciones derivó en el uso más intensivo del espacio construido.¹⁷

Imágenes de hacinamiento y pobreza, alternadas con esbozos de una futura modernización empezaron a ser un referente común para los habitantes de la ciudad, y en ese marco, la transformación urbana hizo emerger nuevas necesidades en torno a la instrucción pública.

La administración educativa del municipio se caracterizó, en esos años, porque en su actuación incorporó los nuevos retos que imponían las situaciones sociales emergentes que se presentaban ahora en un escenario más dinámico. Uno de los principales problemas que enfrentó la Comisión de instrucción pública fue la sobrepoblación en las escuelas. Una mirada a los salones de clase había revelado, a los ojos del

33

¹⁷ Ver por ejemplo la investigación de Ariel Rodríguez Kuri, *La experiencia olvidada. El Ayuntamiento de México: política y gobierno, 1876-1912*, 1996, México, El Colegio de México-UAM Azcapotzalco, p. 81-104; e Hira de Gortari y Regina Hernández, *Memoria y encuentros: La ciudad de México y el Distrito Federal (1824-1928)*, 1988, Departamento del Distrito Federal-Instituto Mora, t. III, p. 285-7.

MA. EUGENIA CHAOUL

comisionado, que los niños estudiaban en piezas húmedas, hacinados, sin muebles, en locales impropios y en ambientes pestilentes.¹⁸ La demanda había rebasado la capacidad instalada del municipio por lo que se tenía que abrir nuevas escuelas, distribuir más bancos, repartir más útiles, hacer más grandes los salones de clase y rentar más casas. El reto que imponía el nuevo contexto hizo que el Ayuntamiento acotara los objetivos bajo una reformulación de lo que ahora se debía entender por instrucción pública:

Con evidencia ya no necesitamos sabios, necesitamos masas de población regularmente instruidas y, si el municipio con la organización de sus escuelas logra esto, habrá cumplido con la más noble empresa que puede darse.¹⁹

34 | Por la información que tenía la comisión había quedado claro que las escuelas municipales no eran un lugar del que pudieran disponer en general las clases menesterosas, ya que por falta de recursos de sus padres los hijos tenían que emplearse para subvenir a sus alimentos y vestidos. Si los establecimientos municipales debían ser para ‘el pueblo pobre’, aquel que asiste eventualmente a las escuelas, entonces la instrucción primaria señalada por la ley como obligatoria “no es igualmente necesaria para la generalidad. Si es indudable que un hombre difícilmente puede pasarse sin lectura, escritura y las reglas elementales de la aritmética, no es igualmente cierto que sea esencial que la instrucción se complete con ramos de más difícil y dilatado estudio y de menos frecuente y precisa aplicación”.²⁰

Con este argumento se decidió llevar a cabo una ‘reforma radical’ suprimiendo algunas escuelas de las ya existentes (cuatro amigas y seis escuelas) y por cada una de ellas se abrirían dos de las llamadas elementales que darían educación a un mayor número de niños en corto tiempo, sólo impartiendo las materias básicas. De esta manera,

¹⁸ AHDF: MA, 1879, p. 12-4.

¹⁹ AHDF, Instrucción pública en general, v. 2490, exp. 1464 (1880).

²⁰ AHDF, *ibid.*, v. 2488, exp. 1312 (1878).

EDUCACIÓN Y MUNICIPIO SIGLO XIX

en el lapso de un año, el escenario educativo pasó de 55 establecimientos de instrucción primaria a 66, además de tres escuelas nocturnas para adultas y una para obreros. El presupuesto destinado que se había elevado entre el 7 y 8% para la instrucción, con las nuevas medidas se logró reducirlo al 5%, entre otras cosas porque a las maestras destinadas a dirigir las escuelas elementales se les destinó la mitad del sueldo (ver cuadro 1).

La apertura de las nuevas escuelas requirió de muchos movimientos administrativos, entre ellos, la renta de casas y la negociación con propietarios para la introducción de servicios y ampliación de locales arrendados. Para evitar que los contratos respectivos fueran onerosos se rentaron casas en los edificios de vecindad.

No obstante, las resoluciones de la Comisión no fueron del agrado del gobierno del Distrito Federal. Para el gobernador, las condiciones de los locales que rentaba el Ayuntamiento no llenaban las más precisas condiciones higiénicas que se requerían, además de que los establecimientos municipales estaban muy próximos unos de otros por lo que algunos planteles se encontraban vacíos mientras que otras zonas quedaban desatendidas. Una última moción se refería a los ‘ínfimos honorarios’ que percibían los profesores municipales que les impedían cubrir sus necesidades más apremiantes.

Las objeciones del gobierno del Distrito Federal estaban inscritas en el marco de las recomendaciones del Congreso Higiénico Pedagógico celebrado en 1882 que proponían que las escuelas debían ocupar grandes casas dedicadas exclusivamente a la enseñanza y en las cuales pudieran concurrir hasta 500 niños que serían atendidos con pocos profesores bien remunerados.²¹

Las propuestas del gobernador no se instrumentaron y los cambios introducidos se inscribieron en la lógica del manejo municipal. El argumento de la Comisión fue que las escuelas estaban distribuidas de tal manera “que correspondieran a la densidad de la población, sobre todo de la clase pobre, por ser la que más necesidad tiene de

²¹ AHDF, *ibid.*, v. 2491, exp. 1543 (1882).

MA. EUGENIA CHAOUL

mandar a sus hijos a las escuelas gratuitas y la que vive más aglomerada”.²² Para compensar el sueldo de los directores y directoras, en las escuelas tuvieran más de 100 alumnos, se contrataron ayudantes y auxiliares que podían ser familiares de aquellos. Por otro lado, se optó por la creación de una Academia de profesores la cual dispondría de un fondo especial para la ayuda mutua de los docentes. Valerse de la ciudad y reorganizar la distribución de planteles repartiendo escuelas (pequeñas) según las necesidades de los diferentes sectores y estableciendo una relación de tipo gremial-clientelar con los profesores era parte de la racionalidad municipal.

Podemos decir que bajo esa lógica, en los años ochenta, la Comisión de instrucción pública transcribió algunas intencionalidades colectivas y les dio forma mediante soluciones precisas. Una de ellas fue el hecho de que los niños que concurrían a las escuelas y amigas elementales eran en su mayoría de muy corta edad, lo que impedía que presentaran exámenes. Por aprobación en cabildo se decidió entonces abrir escuelas de párvulos destinadas a “los hijos de la clase obrera que sirven como carga a sus padres”.²³

36

No obstante, las decisiones se argumentan y esta vez no fue la excepción, en palabras del comisionado:

No era posible olvidar que en las clases pobres de la sociedad existe un gran número de niños de muy corta edad que [...] por la incuria o por la miseria, o por la punible indolencia de su familia viven abandonados, vegetándose en la ignorancia, envenenándose los primeros gérmenes de sus instintos expuestos a todos los contagios; a los morbosos que por falta de higiene y a los del vicio, por los ejemplos de la más abyecta corrupción.²⁴

La multiplicación de escuelas para los distintos grupos de edades fue la forma en que entendió la comisión que debía ser la oferta edu-

²² AHDF, *ibid.*

²³ AHDF, *MA*, 1882, p. 8.

²⁴ AHDF, Instrucción pública en general, v. 2494, exp. 1795 (1884).

EDUCACIÓN Y MUNICIPIO SIGLO XIX

cativa para un escenario urbano con necesidades múltiples. Escuelas elementales, primarias para niños, amigas, escuelas de párvulos, para obreros y foráneas repartidas en los pueblos. 90 planteles distribuidos de tal forma que por donde fueran los niños encontrarán un establecimiento a su paso. Por vez primera, a mediados de la década de los ochenta el Ayuntamiento destinaría el 10% del presupuesto municipal para gastos educativos (ver cuadro 1).

Esto es lo que la educación municipal podía ofrecer, esto era lo que entendía que podía responder a los intereses urbanos, en plena expansión y a la complejidad de la ciudad. Si se alegaba que la educación ligada a los intereses y las edades podría llevar a la poca homogeneidad de métodos educativos y a la anarquía, para el Ayuntamiento sólo se trataba de una instrucción diferenciada que se concebía en función de la demanda.

Una autoridad educativa por encima de la Comisión de instrucción pública

Fuera del escenario municipal, en el ámbito político de las decisiones del poder Ejecutivo federal, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública había reafirmado la responsabilidad que tenía el Estado de proporcionar una educación básica a todos los mexicanos como medio de lograr la democracia y la unidad nacional. A principios de 1885, el ministro sometió a la deliberación de la Cámara de Diputados la creación de una Escuela Normal con el propósito de que sirviera de norma y regla con la cual se debía ajustar la enseñanza primaria en el Distrito Federal y territorios. La Normal sería la escuela matriz de la cual derivarían las demás. Las razones esgrimidas que justificaban la medida quedaron estipuladas en el dictamen de la Cámara de Diputados:

Después de tantos años y como hemos carecido de una Escuela Normal parece extraño que se quiera formar ésta con tal rapidez, que podría tenerse casi como una felicitación; pero la

37

MA. EUGENIA CHAOUL

urgencia de dar una base sólida a la enseñanza primaria cada día se hace más urgente [sic] porque el desorden que impera en este ramo confiado al Ayuntamiento reclama un remedio propio y enérgico. Habiéndose otorgado a la Corporación municipal la facultad de reglamentar y aun la de legislar en materia de instrucción primaria, hace años que esta marcha a una notoria decadencia por mantener de una constante movilidad el personal del cuerpo que pretende dársela.²⁵

Es probable que la idea fuera desprestigiar la administración municipal para apoyar la nueva medida pues mientras el gobierno fijaba, en sus más altas esferas, los objetivos políticos de la educación, el Ayuntamiento ganaba legitimidad en la ciudad por sus acciones desplegadas. El Regidor en contestación al dictamen expuso: “con profundo sentimiento de tristeza y disgusto he leído el dictamen” y agrega “no se dice cuál es el desorden, ni lo percibo yo, pero aún admitiendo sin concederlo ¿el desorden se cura por el establecimiento de una Escuela Normal?”²⁶

38

El decreto que establecía la Escuela Normal para profesores de instrucción primaria en la ciudad de México apareció el 17 de diciembre de 1885 y el plantel se inauguró el 24 de febrero de 1887. Con ello, ya no se trataba sólo de difundir la instrucción popular sino de controlar el contenido de la enseñanza e intervenir directamente en el proceso educativo. Aunque la secundaria para señoritas había preparado a las maestras desde 1869, el Ayuntamiento había tenido la facultad de otorgar las licencias a los docentes. Con el nuevo escenario la Normal para varones se convertía ahora en la instancia legal encargada de crear un profesorado homogéneo. Este era el primer paso, pues preparados los maestros por una sola escuela, se podría pensar después en la unificación de programas escolares. Con esta medida se marca el inicio de un proceso en el cual el Ejecutivo federal empezó a centralizar

²⁵ AHDF, *ibid.*, v. 2496, exp. 2063.

²⁶ AHDF, *ibid.*

EDUCACIÓN Y MUNICIPIO SIGLO XIX

funciones docentes y por consecuencia sustraer aquellas que venía desempeñando el municipio.

A partir de 1887 la Normal sería la única instancia autorizada para examinar y aprobar los candidatos de enseñanza primaria de las escuelas públicas del Distrito Federal y Territorios; además podría designar cuáles serían los libros de texto que se debían utilizar en dichos establecimientos, funciones que hasta entonces había venido desempeñando el Ayuntamiento para la ciudad. Por otro lado, de acuerdo con el artículo 46 del reglamento de la Normal, las escuelas municipales tendrían que organizarse de acuerdo con los lineamientos de las escuelas anexas.

Para el Ayuntamiento, la reorganización implicaba un aumento del 50% en el sueldo de los profesores, instalaciones especiales para las escuelas y la contratación de más personal. La Comisión de instrucción pública en 1887 recurrió nuevamente a la argumentación como un modo de ganar espacio. Se aseguraba que llevar a la práctica las nuevas disposiciones, implicaría para el Ayuntamiento destinar más de la mitad de su presupuesto destinado a instrucción pública, lo cual no podía ser posible dada la penuria del erario municipal. En todo caso, en el supuesto de que se pudieran reducir el número de planteles (lo que significaba reducir costos), se tendría que continuar pagando las rentas de los locales pues “los arrendamientos están celebrados por un tiempo fijo y dilatado”.²⁷

El problema estalló al año de estar funcionando la Normal cuando ésta requirió de la Comisión de instrucción pública para que mandara a cuatro de sus mejores alumnos que tuvieran 14 años y que hubieran cumplido satisfactoriamente con el programa de estudios para concederles una beca. La falta de niños con los conocimientos requeridos fue el detonador para hacer público que las escuelas municipales no se habían ajustado al programa oficial que nivelaba y dividía la instrucción. En ninguna escuela se había llevado ningún plan para regularizar los trabajos aun cuando el reglamento de la Normal no dejaba dudas al respecto. En contra de lo esperado, la problemática permitió

39

²⁷ AHDF, Instrucción pública en general, v. 2497, exp. 2146 (1887).

MA. EUGENIA CHAOUL

que la Comisión de instrucción pública mediante el argumento de falta de recursos, se reservara el manejo de todas las escuelas, menos tres que seguirían los lineamientos de la Normal.

La última disposición normativa

No importa cuáles fueran los recursos que instrumentara la Corporación municipal para ganar espacios de autonomía en el manejo de la instrucción pública, la intervención del gobierno federal no era un asunto del que pudiera darse marcha atrás. Este hecho se reafirmó con el Primer Congreso Pedagógico celebrado en 1888 a través del cual se concretó la ley de instrucción obligatoria y su reglamentación en 1891. Para la visión histórica esta iniciativa del ejecutivo marcaría el principio de la progresiva apropiación de la educación y la centralización de funciones por parte del Estado durante el porfiriato.²⁸ En contrapartida, para los fines del Ayuntamiento, la reglamentación del 91 señaló el inicio del fin de su actuación como autoridad educativa de la ciudad.

40 | La ley reglamentaria del 21 de marzo de 1891 aseguraba el carácter obligatorio de la educación imponiendo a los padres remisos multas por 25 pesos o cárcel si no llevaban a sus hijos a la escuela. Al mismo tiempo se apuntaba hacia la uniformidad educativa pues dicho reglamento fijaba horarios y materias para las escuelas públicas, establecía que un profesor se hiciera cargo como máximo de 50 alumnos y disponía de un programa de estudios con la distribución por grados en las diferentes materias.

Para llevar a efecto la nueva normatividad se amplió la cadena burocrática y se crearon nuevas instancias administrativas finalmente acordes con la formación de un Estado docente que requería de todo un aparato así como mecanismos de control. En el artículo 62 se disponía la creación de una Junta Directiva de Instrucción Pública a cargo de un consejo consultivo compuesto por los siguientes miembros: el jefe de

²⁸ Por ejemplo Francois X. Guerra, *Del Antiguo régimen a la revolución*, 1993, México, FCE, t. I, p. 394-431.

EDUCACIÓN Y MUNICIPIO SIGLO XIX

instrucción primaria del ministerio, el comisionado del ramo del Ayuntamiento de la capital, los directores de las escuelas normales de profesores y profesoras, docentes de pedagogía de ambas escuelas y tres directores de los planteles nacionales, municipales y particulares. El Consejo tendría la obligación de vigilar la dirección científica de la enseñanza en las escuelas nacionales y municipales, nombrar comisiones para vigilar en que dichas escuelas se enseñe el programa de estudios y dar a los profesores y directores las instrucciones relativas para el mejor desempeño de su encargo. Este Consejo debería, al mismo tiempo, proponer las obras que pudieran servir como libros de texto y sugerir la remoción de los profesores y directores de las escuelas por motivos justificados.

En la nueva jerarquía, el artículo 30 de la ley especificaba el establecimiento, en cada uno de los cuarteles mayores de la ciudad, de un Consejo de Vigilancia formado por el comisario o inspector de policía del cuartel y dos vecinos que serían elegidos anualmente por el mismo inspector. Dichos consejos tenían la obligación de recibir las boletas y el padrón formado por el Ayuntamiento, tener noticias sobre faltas de asistencia e informar a la autoridad política, es decir a la Junta Directiva de Instrucción Pública, sobre las infracciones que ameritaran pena para los padres.²⁹

Para los Ayuntamientos del Distrito Federal y territorios, el artículo 80 disponía la tarea de levantar un padrón de niños que se hallaran en edad escolar aprovechando para ello el padrón electoral. Dicha información sería remitida a los consejos de vigilancia y a la Junta Directiva. Se especificaba que los municipios (artículos 82 y 83) tendrían la obligación de crear una escuela por cada 4 mil habitantes, las cuales no podrían ser de párvulos o de adultos hasta que no se completaran las primeras que exigía la ley.³⁰

Podemos fácilmente advertir que el municipio pasó a ser el último eslabón dentro de la cadena burocrática y que perdió su amplia presen-

²⁹ Dublán, *op. cit.*, vol. 10, p. 536-8.

³⁰ *Ibid.*

MA. EUGENIA CHAOUL

cia en el ámbito de la ciudad para reducirse a un instrumento operativo del gobierno federal.

¿Cuál fue la importancia estratégica del Ayuntamiento para el gobierno federal en este nuevo esquema? Sin lugar a dudas, el municipio habría de cubrir con su presupuesto la reposición de inventarios, la dotación de muebles escolares, la creación de más planteles y la rehabilitación de algunos otros dejando todo el sistema funcionando mientras el gobierno federal pudiera hacerse cargo del manejo educativo. Es claro que la movilización de recursos y la ampliación del gasto empleado en las escuelas municipales, sobre todo con referencia a los años anteriores, llegó a ser el común denominador en la distribución de los recursos durante los cuatro años más que duró la gestión educativa del Ayuntamiento.

De acuerdo con el presupuesto empleado en instrucción pública, a partir de 1892 se elevó el monto total destinado al pago de sueldos para los profesores y el alquiler de casas (ver cuadro 2). El costo de echar a andar lo dispuesto por el reglamento significó, para el Ayuntamiento, un desembolso en 1892 de 72,560 pesos por la apertura de 24 nuevas escuelas y las reformas efectuadas a las ya existentes.

42

Para 1895 Luis E. Ruiz como comisionado hizo un diagnóstico de la situación escolar en la ciudad y presentó un “Proyecto de organización definitiva”. En su examen del sistema educativo municipal insistió que la distribución que presentaban las escuelas no correspondía con la densidad de la población que se observaba en los cuarteles, de tal suerte que la disposición de los planteles no había obedecido a las necesidades reales de los habitantes sino, en gran parte, a los deseos de los maestros, la oportunidad de las habitaciones, los recursos municipales y a una multitud de causas accidentales.³¹ En el caso del profesorado, creyó “absolutamente indispensable purgar a tan importante cuerpo del pequeño elemento malo que lo perjudica” y concluyó:

Luego el municipio tira el dinero, desde el instante en que no lo emplea provechosamente y los niños en edad escolar no reci-

³¹ AHDF, Instrucción pública en general, v. 2511, exp. 3048 (1895).

EDUCACIÓN Y MUNICIPIO SIGLO XIX

ben todo el bien que tienen derecho a esperar por el empleo del dinero de los contribuyentes.³²

Sin embargo, más allá de las críticas de Ruiz, la reglamentación había desgastado la base social de la actuación municipal con la incorporación de la coactividad. Este sería, propongo, uno de los factores decisivos que habrían de incidir en la erosión de la práctica de la Comisión de instrucción pública como interlocutor de las demandas sociales. Con la obligatoriedad de la enseñanza, ya no era necesario ofrecer diferentes opciones para atraer a los niños a la escuela. Por otro lado, los Consejos de vigilancia fueron una estructura sobrepuesta e impuesta que organizaba y controlaba a los ‘vecinos’. Si la actuación del municipio ya no se guiaba por las actitudes colectivas y su relación con la comunidad, la fuerza de la legitimidad que lo validaba como autoridad educativa en la ciudad había concluido.

El decreto del ejecutivo fechado el 19 de mayo de 1896 confirmó en la ley lo que en la práctica era una realidad. Las escuelas municipales pasaron a depender exclusivamente del gobierno federal bajo el mando de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. La medida fue completada con la supresión de la fuente principal de financiamiento del Ayuntamiento que eran las alcabalas lo que justificó en materia financiera la imposibilidad de que el municipio pudiera seguir sosteniendo con sus fondos los establecimientos educativos de la ciudad.

Para la historiografía este proceso se designa como la federalización de las escuelas municipales. Se puede discutir si el término apropiado es éste o el de nacionalización o estatización de las escuelas. Los diferentes denominativos aducen al alcance de la medida y a un nivel conceptual preciso. Propongo el término de estatización que plantea o supone una homogeneidad inducida desde el nivel político ideológico y la puesta en marcha de un proceso de planeación que se concibe desde el Estado.³³

³² *Ibid.*

³³ Para profundizar más en el término ver Luis Aguilar Villanueva, *La hechura de políticas*, 1992, Porrúa, t. I, p. 17-28.

MA. EUGENIA CHAOUL

Si bien en 1896 se había dado por concluido el desempeño educativo del Ayuntamiento, en realidad se había tratado de un proceso gradual que fue anunciado desde el Primer Congreso Pedagógico en 1888 por Justo Sierra:

La escuela puramente instructiva es un medio de que el Estado se ha valido para promover un movimiento que hoy llega a la creación de un medio mejor: mejor porque el antiguo no podía conducir al Estado a la realización íntegra de su fin supremo que es obtener el progreso social ensanchando la actividad individual.³⁴

El dictamen de los diputados que aprobó la medida concluyó que “los ayuntamientos habían contribuido a quebrantar la unidad de miras que debe presentar la instrucción pública en todos sus ramos y que por su constitución misma resultaban inadecuados para realizar los fines de la enseñanza”.³⁵ Podemos abrir la pregunta: ¿la reducción de la importancia de la práctica municipal se hizo para validar las decisiones federales? Si esto es así es posible que se haya querido pasar por alto que el desempeño municipal formó parte de una experiencia que nutrió y que fue capitalizada en términos de infraestructura y propuestas educativas como la escuela para párvulos, las escuelas elementales, para adultos y para obreros o incluso los desayunos escolares.

44

Al observar con detenimiento cuál fue la composición del gasto educativo municipal a lo largo de los 29 años de la gestión del Ayuntamiento (cuadro 2), podemos advertir claramente que en los primeros años el acento fue puesto en el pago de deudas adquiridas sobre todo en términos de sueldos y subvenciones, lo que le permitió al gobierno edilicio lograr una base que le permitiría operar un sistema escolar para la ciudad. Para la década de los setenta, el peso en la estructura

³⁴ Justo Sierra, *Obras completas. La educación nacional, artículos, actuaciones y documentos*, 1948, México, Universidad Nacional Autónoma de México, v. VIII, p. 134.

³⁵ Citado por Ariel Rodríguez Kuri, *op. cit.*, p. 141-2.

EDUCACIÓN Y MUNICIPIO SIGLO XIX

del gasto estuvo determinado por un aumento en el sueldo de los maestros que se relaciona con una oferta educativa con contenidos variados sostenida básicamente por maestros itinerantes que recorrían las escuelas ofreciendo diferentes opciones. Ante el aumento de habitantes en la ciudad y la saturación de niños en las escuelas, los años ochenta marcaron un nuevo ajuste al gasto en el que se decidió rentar más casas para atender la creciente demanda. Hacia la década de los noventa, el Ayuntamiento impelido por el Ejecutivo federal, tuvo un aumento sostenido tanto en sueldos como en rentas de casas para escuelas a lo largo de cuatro años consecutivos, ello nos indica la presión de la que fue sujeto el municipio para dejar instalada una infraestructura educativa acorde con las necesidades del gobierno federal.

La flexibilidad de la administración municipal permitió que se ofrecieran respuestas y argumentos ya sea a las expectativas de la colectividad, a las necesidades urbanas, o bien a las presiones políticas. El tiempo municipal que reorganizó y se valió de la ciudad fue lento, fue el tiempo que se contrapuso a la rapidez de los cambios con los que el gobierno federal actuó de manera expansiva y extensiva.

Conclusiones

Mi propuesta en este artículo ha sido que el Ayuntamiento de la ciudad de México, en su gestión educativa entre 1867 y 1896, incorporó las inquietudes y demandas de la colectividad para ofrecer respuestas y atender los requerimientos urbanos. El resultado fue una oferta educativa diferenciada que le permitió cubrir ciertas expectativas sociales en un contexto urbano complejo en plena expansión. La actuación casuística con la que llevó a cabo su tarea tuvo que ser argumentada frente a la sociedad y frente a otras instancias de gobierno, lo que le permitió ofrecer un abanico de respuestas y la capacidad de captar la singularidad de los problemas y diseñar opciones de acción ajustadas y peculiares. Dada la diversidad y complejidad de la sociedad, una propuesta de planeación educativa con estrategias homologadoras

MA. EUGENIA CHAOUL

requerían de un mayor control y menos argumentación. Esto es justamente lo que ofreció el gobierno federal con la coactividad de la ley de educación obligatoria de 1891. Su importancia radicó en la puesta en marcha de una nueva forma de organización de la sociedad. A partir de entonces, la obligatoriedad se convertiría en el bastión de la política centralizadora y en el centro de una nueva racionalidad gestada desde el Estado educador.

EDUCACIÓN Y MUNICIPIO SIGLO XIX

Cuadro 1

Gasto del Ayuntamiento de México destinado a la instrucción municipal,
1868-1895.

Año	Egreso total del Ayuntamiento	Gasto empleado en escuelas	Porcentaje
1868	860,546	25,972.92*	3%
1869	831,735	31,020.42*	3%
1870	822,753	41,796.80	5%
1871	881,608	50,632.89	5%
1872	848,665	58,813.28	6%
1873	896,322	51,538.84	5%
1874	923,405	54,352.00	5%
1875	893,672	57,962.09	6%
1876	837,959	55,239.24	6%
1877	737,028	90,224.35	8%
1878	897,764	66,531.81	7%
1879	930,386	72,698.32	7%
1880	1,054,916	71,215.06	6%
1881	1,415,153	79,516.13*	5%
1882	1,298,684	85,434.10*	6%
1883	1,419,920	116,071.41*	8%
1884	1,255,012	128,088.32	10%
1885	1,399,143	124,613.41	8%
1886	1,076,275	121,571.57	6%
1887	1,944,745	128,143.31	6%
1888	2,248,760	134,737.71	5%
1889	2,471,940	-----	---
1890	3,072,878	-----	---
1891	3,251,811	164,967.11	5%
1892	3,195,436	206,130.47	6%
1893	3,252,063	200,276.86	6%
1894	3,225,505	201,740.44	6%
1895	3,378,695	207,401.66	6%

FUENTE: Elaborado con los datos del libro de Ariel Rodríguez Kuri, *La experiencia olvidada, op. cit.*

* Memorias del Ayuntamiento.

MA. EUGENIA CHAOUL

Cuadro 2
Estructura del gasto en educación municipal

Año	Sueldos		Renta		Útiles y gastos		Otros pagos		Total	
	\$	%	\$	%	\$	%	\$	%	\$	%
1868	11,446.46	44	5,581.03	21	3,726.53	14	5,218.90*	20	25,972.92	100
1869	16,993.42	55	6,415.64	21	3,611.00	12	3,999.96**	13	31,020.02	100
1870	27,350.37	60	8,781.88	19	5,664.55	12	3,832.62**	8	45,629.42	100
1871	33,715.81	62	9,997.46	18	6,919.65	13	4,167.38**	8	54,800.30	100
1876	36,707.31	48	24,608.95	32	8,479.35	11	7,275.59***	9	77,071.20	100
1887	66,880.64	52	48,766.70	38	12,495.97	10		0	128,143.31	100
1888	74,593.04	55	48,782.79	36	11,361.88	8		0	134,737.31	100
1889	77,465.55	53	51,101.22	35	17,701.75	12		0	146,268.52	100
1891	86,123.37	52	52,526.87	32	23,316.87	16		0	164,967.11	100
1892	108,686.11	53	62,423.13	30	35,021.02	17		0	206,130.26	100
1893	115,871.33	58	67,064.89	33	17,340.64	9		0	200,276.86	100
1894	117,486.88	58	67,301.41	33	16,952.95	8		0	201,741.24	100
1895	121,350.91	59	68,361.11	33	17,689.64	9		0	207,401.66	100

48

FUENTE: Propia elaborado con los datos que aparecen en las Memorias del Ayuntamiento (MA) en esos años.

* Incluye los pagos a la Cía. Lancasteriana por \$3,999.90 y \$1,219.00 de la Academia de música y dibujo.

** Pago a la Cía. Lancasteriana.

*** Incluye apertura de la Escuela de obreros \$2,469.75 y saldos a acreedores \$4,805.84

INDIVIDUALIDAD Y CIUDADANÍA

LA TENSIÓN IRRESUELTA ENTRE LA INDIVIDUALIDAD Y LA CIUDADANÍA

*Juan Carlos Geneyro**

*Decí, por Dios, ¿qué me has dao, que
estoy tan cambiao, no sé más quién soy?*

Enrique Santos Discépolo¹

*Si la modernidad se define como fe in-
condicional en el progreso, en la técnica,
en la ciencia, en el desarrollo económi-
co, entonces esta modernidad está muerta.*

E. Morin²

49

1. El desafío educativo de la modernidad

Es un lugar común señalar como uno de los rasgos principales de la Modernidad la importancia que adquiere el individuo y el valor de su autonomía. Además, el conocimiento como emancipación catapultó el principio de la educación como un medio principal en el afianzamiento de la individualidad libre, crítica

* Profesor Titular de Filosofía y Teoría de la Educación, Universidad de Lanús, Argentina.

¹ Letras del tango *Malevaje*, 1928.

² En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, 2001, Buenos Aires, Nueva Visión, p. 69.

JUAN CARLOS GENEYRO

y reflexiva, favorecedora de la creatividad cuando no del progreso y la competitividad, como es el caso de J. S. Mill. Pero, al mismo tiempo, desde ella se postula también a la educación como principal alternativa para la formación del ciudadano requerido por el Estado-Nación y/o por la propia sociedad; desde un proceso de socialización que lo pretende adaptado y conteste con legados culturales y normativos que sustentan una determinada identidad cívica nacional y/o social.³ Identidad que, así entendida, equivale a homogeneidad.

La tensión entre los principios o propósitos antes apuntados se resuelve en los distintos autores de la época según las tradiciones intelectuales a las que responden y que, según el caso, buscan enriquecer o trascender estableciendo otras nuevas. En la línea del primer principio, encontramos entre otros, autores tales como W. von Humboldt, J. S. Mill, F. Nietzsche, H. Bergson y J. Dewey.

W. von Humboldt asienta la ciudadanía sobre los pilares de la individualidad y la libertad. Sostiene que el hombre es un conglomerado de fuerzas y energías originales, que se ensamblan en un todo mediante el ejercicio de su individualidad en libertad:

50

El verdadero fin del hombre... es la más elevada y proporcionada formación posible de sus fuerzas como un todo. Y para esta formación, la condición primordial e inexcusable es la libertad. Pero, además de la libertad, el desarrollo de las fuerzas humanas exige otra condición... la variedad de las situaciones. Incluso el hombre más libre y más independiente, puesto en una situación de uniformidad, se forma menos.⁴

En esa perspectiva, rechaza la educación pública como acción del Estado, dado que ésta, por tener necesariamente unidad de organización, produciría una cierta uniformidad en los efectos de aquélla. Más aún, la educación de los *individuos concretos*, con independencia de

³ La disyuntiva entre lo nacional y lo social es procedente según sea el sentido que se otorgue al término *nación*.

⁴ Humboldt, W. *Los límites de la acción del Estado*, 1998, España, Tecnos, p. 14.

INDIVIDUALIDAD Y CIUDADANÍA

las características de la organización estatal existente y las condiciones sociales,⁵ permitirá que puedan –ya como ciudadanos– analizar críticamente y mejorar dicha organización política. Si, por el contrario, la educación para la niñez y la juventud estuviera a cargo del Estado, dirigida al *súbdito* o al *ciudadano*, la conformidad resultante no sólo limitaría esa crítica, sino que empobrecería también el *carácter moral* de éstos y la propia autonomía individual. Sobre este particular, transcribo:

Casi el único medio de que dispone el Estado para adoctrinar a los ciudadanos consiste en formular lo que él cree mejor –en cierto modo, el resultado de sus investigaciones–, en imponerlo directamente por medio de una ley o, indirectamente, a través de cualquier institución obligatoria para los ciudadanos...; pero, sea cualquiera el método que siga, siempre se alejará demasiado del mejor camino para enseñar. Este camino consiste...en exponer todas las posibles soluciones del problema, limitándose a preparar al hombre para que elija por sí mismo la que crea más adecuada; o, mejor aún, en hacer que él mismo la ‘descubra’ desde la correspondiente exposición de todos los obstáculos.⁶

51

Al cuestionar la excesiva actuación del Estado, concluye que conduce a la mediocridad y pereza individual y cívica. Cabe subrayar, además, su crítica a la búsqueda de la felicidad orientada por el interés de resultados materiales, antes que la de la virtud moral. La expresión de la individualidad, en tanto conglomerado original de energías, indica que la *actividad* en sí misma, entendida como arte, deprecia su carácter formativo si sólo es concebida como medio desde el interés preocupado por el resultado material, en desmedro del cultivo de la propia interioridad espiritual. Por último, sorprende su tesis sobre los educado-

⁵ Hay en este punto una clara reminiscencia de la propuesta educativa del *Emilio* de J. Rousseau.

⁶ W. Humboldt, *op. cit.*, p.25.

JUAN CARLOS GENEYRO

res; sostiene que son mejores cuando su suerte depende del éxito de su trabajo que cuando depende –como funcionario o empleado público– de la promoción que han de esperar del Estado. Esta tesis, extendida a la propia educación, tiene partidarios en la actualidad, particularmente entre quienes buscan argumentos para que el Estado reduzca sus ‘déficits’ mediante la reducción del ‘gasto educativo’.

En el caso de J. S. Mill, su ensayo sobre la libertad apela a la originalidad como atributo del individuo para su elección y actuación en pos de la felicidad; destaca su preferencia por lo excéntrico antes que caer en la rutina costumbrista.

Mill, en su conocido trabajo *Sobre la libertad*,⁷ apunta que seguir la costumbre *como costumbre* no educa ni desarrolla las cualidades propias y distintivas del ser humano. El despotismo de la opinión y de la costumbre, ejercita sólo la imitación y obstaculiza el enriquecimiento de las mismas. Mientras que las cualidades a desarrollar por cada individuo –desde la construcción y ejercicio de su autonomía– suponen las facultades de la observación y el análisis reflexivo, competencias para acceder y utilizar información requeridas en la deliberación, el discernimiento para la toma de decisiones, así como de firmeza y autodominio para sostener las mismas. De ahí su sentencia: “El que hace una cosa cualquiera porque ésa es la costumbre, no hace elección alguna”. Apelando a Humboldt, destaca el valor de la originalidad, que se nutre de la diversidad múltiple de la naturaleza humana y del vigor individual, para el desarrollo de las fuerzas interiores que cada individuo posee y hacen de él ‘una cosa viva’.⁸

52

⁷ J. S. Mill, *Sobre la libertad*, 1981, 3a., Madrid, Alianza. Prólogo de I. Berlin. Ver especialmente el punto 3, *De la individualidad como uno de los elementos del bienestar*; p. 125 s. También J. Dewey critica la “producción en masa de la opinión” de los medios de comunicación. Este tema puede consultarse en: *Libertad y cultura*, 1965, México, Uteha.

⁸ No obstante, hay que apuntar que sobre el papel de la opinión pública J. S. Mill manifiesta una cierta ambigüedad, porque también le otorga un papel de moderación o de juicio moral respecto a las posibles consecuencias del accionar de egoísmos exacerbados.

INDIVIDUALIDAD Y CIUDADANÍA

Coincide con W. von Humboldt, pero con otros argumentos, en cuanto que el Estado debe reducir al mínimo su actuación en nombre del bienestar de sus ciudadanos (incluida la educación; excepto que ella no esté provista a niños y jóvenes por irresponsabilidad paterna). En la visión utilitarista de J. Mill, se sabe, la naturaleza humana es de por sí egoísta. En libertad, cada quien al actuar buscará placer o evitar dolor según sea su particular preferencia. Además, el Estado es susceptible de sospecha o, más bien, quienes desde él ejercen poder, porque en tanto hombres y por dicha naturaleza pueden obrar en búsqueda de su propio beneficio particular (el interés privado encubierto, *apariencia* –en el sentido nietzscheano– de interés público) y no del bienestar general. No puedo aquí dejar de referir estas prevenciones de Mill a nuestra actualidad, pletórica de ejemplos de quienes en el ejercicio del poder público han obtenido buenos resultados para sus intereses privados. Creo que el propio Weber coincidiría en que una cosa es *vivir de la política* y otra muy distinta enriquecerse mediante ella.

Mill establecía una estrecha relación entre educación y progreso, dado que buena parte de la caracterización que hace de éste remite a aquélla de una u otra manera: el desarrollo de las ciencias y de las técnicas que aseguran el mejor aprovechamiento de los recursos naturales; las posibilidades de la asociación, la cooperación y la competitividad para el desarrollo económico; la necesidad de la educación para las clases trabajadoras con el fin de lograr relaciones más paritarias con los empresarios en cuanto a la organización y resultados de las actividades productivas; el propio papel de la mujer en dichas actividades; etc. Digamos, para otorgar sentido a las palabras de Discépolo y Morin que utilizo en el encabezado de este artículo, que si la Modernidad fuese mujer, estaría prendado de ella.

Nietzsche, por su parte, en el tránsito hacia el surgimiento del hombre nuevo, encuentra en *la inocencia y el olvido* (respecto de los legados modernos) las condiciones fundacionales de otra moral. Como se verá, es un acérrimo crítico de las costumbres y opiniones que opacan la original individualidad.

JUAN CARLOS GENEYRO

Releyendo su trabajo, *Schopenhauer como educador (Tercera consideración intempestiva)*,⁹ se pueden confirmar las inquietudes de aquél respecto de temas relacionados con la educación y la moral, siempre manifiestas en sus análisis críticos sobre los perfiles políticos, sociales y científicos, culturales en general, que mostraba la moderna sociedad europea del siglo XIX y particularmente Alemania.

Como señala Luis Fernando Moreno, en el prólogo de la edición de la obra antes citada:

Las *consideraciones intempestivas* eran una serie de escritos de corta extensión que...pretendían ser combativos e ir a contracorriente de las opiniones que pasaban por válidas y comunes en la época...verdaderos alegatos contra los absurdos y el filisteísmo que parecían reinar en la política, la sociedad, las instituciones y la cultura...¹⁰

54

Nietzsche las concebía, según sus propias palabras, como un buen arma para ‘golpear a la gente en su cabeza’; no golpes físicos, claro está, pero no por ello menos contundentes y destinadas a una opinión pública, que por ser tal, albergaba o escondía ‘las perezas privadas’. Se hace necesario aquí indagar en el sentido otorgado por el autor a las *perezas privadas*. Así como J. Dewey sostiene que ‘lo primitivo en el hombre es lo adquirido’, para apuntar que la rutina y los hábitos incorporados no sujetos a la reflexión y a la imaginación creativa convergen para solo vivir de los legados, como si fueran una renta dejada por nuestros antepasados para que vivamos cómodamente, según Nietzsche el cobijamiento en la opinión pública permite eludir el desafío que conlleva para el hombre asumirse como *milagro irrepetible*; oportunidad única e insustituible de realización. Pero, al mismo tiempo, esta posibilidad le arroja a cada quien el desafío de

⁹ F. Nietzsche, *Schopenhauer como educador (Tercera consideración intempestiva)*, 2001, 2a., Madrid, Valdemar. Prólogo de Luis Fernando Moreno Claros.

¹⁰ *Ibid.*, p. 20.

INDIVIDUALIDAD Y CIUDADANÍA

liberarse de la *cadena de las opiniones*, a dejar de pensar y actuar como lo hacen los demás.

No puedo menos que llamar la atención sobre la coincidencia que en este punto presenta también con J. S. Mill, con quien comparte además su recelo acerca del papel del Estado, aunque no por ello se siga que hay entre ambos visiones similares sobre cuestiones tales como el progreso, la ciencia, los empresarios, como se verá a continuación. También en el entorno de su época, (podemos interrogarnos sobre la nuestra) Nietzsche encuentra que no hay hombres vivos sino “apariencias humanas con opinión pública”.

En esta Consideración Intempestiva, el autor analiza las manifestaciones de cuatro tipos de egoísmos:

- el egoísmo de los propietarios;
- el egoísmo del Estado;
- el egoísmo de los simuladores y menesterosos de la *forma*, y
- el egoísmo de los eruditos.

En el análisis del primero, puede encontrarse la más apretada síntesis del pensamiento nietzscheano en cuanto a sus críticas de una educación para *el éxito*, utilitaria, destinada a confirmar el supuesto de una alianza natural entre *inteligencia y haber* que, peor aún, se presenta incluso como una necesidad moral. Dicho supuesto descansa en la siguiente lógica, parafraseando al autor: a más cultura y educación posibles, más necesidades posibles; consecuentemente, más producción y de ella, se sigue, más ganancias y felicidad (aquí es obvio su desencuentro con Mill).

Sin embargo, señala que *más cultura* es, en verdad, sólo la cultura necesaria para el interés utilitario; una instrucción rápida del individuo para que prontamente sea alguien que gana dinero. El siguiente párrafo ilustra su crítica sobre esa concepción utilitaria de la educación, de esa educación de *hombres corrientes* y que es al mismo tiempo un temprano cuestionamiento a la luego denominada *teoría del capital humano*:

JUAN CARLOS GENEYRO

Sus partidarios definirían la educación como el conocimiento con el que uno se torna tempestivo con respecto de sus necesidades y la satisfacción de éstas; con el que uno, a la vez, se adueña y dispone lo mejor posible de todos los medios y vías para ganar dinero con facilidad. Formar el mayor número de hombres ‘corrientes’ –en el sentido en que se aplica ‘corriente’ a una moneda–, éste sería el propósito..., un pueblo será tanto más dichoso cuanto más hombres ‘corrientes’ posea.¹¹

Por otra parte, al analizar el *egoísmo del Estado* aborda el tema de la socialización y el sentido que aquél le imprime a la expansión generalizada de la educación entre sus ciudadanos. No se dirige, argumenta, a liberar y expandir las energías individuales; la originalidad y potencialidad creativa de cada quien. Persigue su aprovechamiento por las instituciones establecidas y esa es la medida de la expansión de dichas energías. Lejos está Nietzsche de suscribir que este tipo de educación sustente una efectiva autonomía.¹² Pueden apreciarse aquí, como también en cuanto a sus críticas de la educación del *hombre corriente*, sus coincidencias con W. Humboldt.

56

Quiero solamente, respecto a H. Bergson, señalar que hay en él siempre un llamado a la creatividad que gesta la intuición, que por sí sola la inteligencia no favorece. Curiosamente, la intuición pierde importancia e interés en múltiples propuestas de la pedagogía moderna como facultad o atributo a ser considerado por la educación; Bergson es uno de los pocos autores que la recupera como ejercicio y experiencia necesarios para la vida humana; es la manifestación del *impulso vital*.

En lo que concierne a J. Dewey respecto de los temas planteados, además de las fuentes ya citadas, remito al lector a un artículo mío

¹¹ *Ibid.*, p. 112.

¹² Para el tema de la autonomía en Nietzsche, puede consultarse de M. Hopenhayn, *Después del Nihilismo. De Nietzsche a Foucault*, 1997, Santiago de Chile, Andrés Bello. Este autor apunta también coincidencias entre J. S. Mill y Nietzsche.

INDIVIDUALIDAD Y CIUDADANÍA

publicado en esta misma Revista.¹³ No obstante, quiero apuntar que de este filósofo, en su ideal de la democracia, sorprende su tesis de que ella debe concebirse como una *aristocracia universalizada*, en cuanto que así entendida posibilita que cada individualidad pueda realizarse en su particular distinción.

En la óptica de la segunda perspectiva sobre la educación, nos aparece el J. Rousseau del *Contrato Social*, o del *Ensayo sobre el gobierno de Polonia*; donde el soberano o el Estado son los principales actores en la socialización de los futuros ciudadanos.¹⁴ La fuerte afirmación del *Contrato Social*, de que el Estado como mandatario del Soberano debe forzar al individuo a que sea libre según la decisión de este último (de su *voluntad general*), ilustra nuestra elección del autor. Sin embargo, hay que decir que la tensión entre la individualidad y la ciudadanía encarna en el pensamiento roussoniano en su perspectiva humanista.¹⁵ Desde ésta, concibe a la educación de *Emilio* orientada a evitar que se subordine a las opiniones de otros, asentadas en *apreciaciones arbitrarias que no tienen otra ley que la moda o los prejuicios*.

Sin duda, un claro representante de esta perspectiva es A. Comte quien, como he apuntado en otros trabajos,¹⁶ ha aportado quizás el legado con mayor incidencia en las propuestas educativas de la segunda mitad del siglo XIX en no pocos de los Estados Nacionales latinoamericanos. Comte demanda un nuevo orden social y ello requiere la cons-

57

¹³ J.C. Geneyro, "Educación y democracia: aportes de John Dewey", en *Estudios*, n° 39-40, (Décimo Aniversario), Invierno 94-Primavera 95, México, p. 77-98.

¹⁴ Ver S. Todorov, *Frágil felicidad (Un ensayo sobre Rousseau)*, 1987, Barcelona, Gedisa. Rousseau plantea la intervención directa del Estado en la educación en su análisis de la sociedad polaca, que Todorov analiza, p. 37 s.

¹⁵ Un estudio pormenorizado sobre la cuestión se encuentra en S. Todorov, *El Jardín imperfecto. Luces y sombras del pensamiento humanista*, 1999, Barcelona, Paidós-Ibérica.

¹⁶ Ver, por ejemplo, "Los fundamentos axiológicos de la ciencia social y sus implicaciones educativas: A. Comte, E. Durkheim y T. Parsons", en *Pedagogía*, n° 2, 1984, México, Universidad Pedagógica Nacional.

JUAN CARLOS GENEYRO

trucción de *un fondo común de verdades* por parte de los científicos, destinado a generar un consenso –más bien un mandato imperativo– entre los ciudadanos para superar el caos y la anarquía que advierte en la Francia posrevolucionaria; fondo de verdades que deberá ser transmitido por la educación.

En E. Durkheim encontramos la tensión apuntada en varios de sus escritos. Si bien destaca su concepción del hombre en tanto *fuerza autónoma de acción*, así como en cuanto que el individualismo combate la servidumbre intelectual y advierte que el individuo es la *realidad moral* que debe servir de norma tanto a la *conducta pública* como a la *conducta privada*, al mismo tiempo, en su clásica definición de la educación se manifiesta el énfasis de la socialización (la *educación homogénea*), con un claro protagonismo del Estado en el ejercicio y direccionalidad de ese proceso.¹⁷

Al pasar, recordemos que el mismo S. Freud estuvo preocupado por cuestiones similares, resolviendo la tensión a favor de un proceso de socialización que garantizara la internalización de un marco normativo en los individuos para preservar la convivencia social.¹⁸

58

En los autores citados dentro de la primera óptica, hay una relativa coincidencia en cuanto a la inconveniencia de que la costumbre adoptada y ejercida desde el hábito irreflexivo sea principal fuente de referencia para la actividad de los individuos. En el mismo tenor, puede constatarse una prevención hacia la ‘opinión pública’ como articuladora o sustento de actitudes y acciones individuales. Algunos de ellos (particularmente J. S. Mill, F. Nietzsche y J. Dewey) expresan sus reticencias a que la *doxa colectiva* se constituya en un referente obligado para el individuo. Antes bien, ella conduciría a dependencias ilegítimas para un proyecto de individualidad libre y creativa.¹⁹

¹⁷ Para advertir en E. Durkheim la tensión referida, ver J. C. Geneyro, *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*, 1991, Barcelona, Anthropos.

¹⁸ Un pormenorizado estudio sobre el tema se encuentra en C. Millot, *Freud antipedagogo*, 1982, España, Paidós.

¹⁹ El tema de la creatividad en el campo educativo, particularmente en algunas profesiones, entraña problemas y desafíos de difícil resolución, si

INDIVIDUALIDAD Y CIUDADANÍA

Del mismo modo, desde la segunda óptica, durante la segunda mitad del siglo XIX en países como México y Argentina, las dirigencias que se proponen instituir el Estado-Nación para superar las luchas internas entre conservadores y liberales o entre unitarios y federales según el caso, imprimen a la educación estatal un fuerte carácter socializador para el nuevo 'orden social'. Formación científica básica, formación cívica y laica, son componentes principales del ideario de esa socialización educativa estatal; el maestro será el apóstol de esa misión. Cabe señalar que el imaginario educativo devenido del afianzamiento del Estado-Nación en la modernidad pervive aún contradictoriamente con el tan mentado proceso de globalización.²⁰

2. Algunas inquietudes sobre la política y la educación ante la muerte de la modernidad.

El recorrido por las visiones de los autores mencionados respecto a los temas planteados anteriormente, ofrece pistas para interrogarnos sobre cuestiones que nos preocupan en la actualidad. Entre ellas: la producción en masa de la opinión, como diría J. Dewey, a cargo actualmente del llamado cuarto poder y de la comunicación mediática, fenómeno que también concurre a empobrecer nuestras propias identidades culturales y nuestros propios lenguajes, a empobrecer por ende nuestras propias autonomías. También, paradójicamente, se verifica la ausencia de un *fondo común de verdades* que supere la fragmentación social y la incertidumbre que agobia todo intento creativo para mejorar el estado de nuestras democracias.

se aspira a una propuesta normativa para su logro. Véanse, por ejemplo, algunas consideraciones que planteo en mi artículo "Educación y creatividad", en *Educación Artística*, mayo-junio de 1994, México.

²⁰ Sobre este punto, puede consultarse de J. Gimeno Sacristán, *Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa posmoderna*, 1997, España, Universidad de Valencia, <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97/indi.html>.

JUAN CARLOS GENEYRO

Cuestionarnos, además, la centralidad del mercado y la fuerza centrífuga que genera para el sentido de la educación, particularmente de la educación superior, en desmedro muchas veces de actividades y fines relacionados con la formación cultural, la solidaridad y el compromiso social; la influencia del ‘*curriculum oculto*’ –en verdad ‘develado’ si se lo refiere– en términos de hábitos y actitudes que exacerban *el interés utilitario* de *ganar dinero*. Preguntarnos sobre la validez y pertinencia de la creciente preponderancia de opiniones despreocupadas de los fines *no utilitarios* de la educación, que apuntan a concebir y realizar una democracia más cabal.²¹

Plantearnos, a fin de cuentas, si las deficiencias de la política para satisfacer la representatividad social sólo se responden desde el diagnóstico de la crisis de aquélla y de sus costos para el gasto social, tal como sostienen ciertas opiniones públicas ¿Acaso la crisis de la política no es también una crisis moral? Vale aquí transcribir unas reflexiones de Nietzsche:

60

¿Dónde están en realidad para todos nosotros, eruditos y no eruditos, grandes y pequeños, nuestros modelos y celebridades morales entre nuestros contemporáneos, la encarnación visible de toda creatividad moral en nuestro tiempo? ¿Adónde ha ido a parar...toda aquella reflexión sobre cuestiones morales que en cualquier época ocupó la atención de toda sociedad noble y desarrollada? Hoy no existen ni celebridades ni reflexión alguna..., no hacemos sino consumir el capital de moralidad que acumularon nuestros predecesores y que nosotros no sabemos aumentar sino sólo dilapidar... Se ha llegado a un punto en el

²¹ Para analizar las relaciones entre educación y democracia, desde la óptica del liberalismo igualitario, ver el artículo de R. Vázquez, “Hacia una educación igualitaria y democrática”, en *Estudios*, n° 39-40, México, p. 141-68. También en este artículo de R. Vázquez pueden encontrarse análisis respecto de la autonomía. Si se sigue la concepción de M. Bovero, la educación es una ‘precondición necesaria’ para ese cometido. Ver “Democracia y derechos fundamentales”, en *Isonomía*, n° 16, abril 2002, México, p. 21-38.

INDIVIDUALIDAD Y CIUDADANÍA

que tanto nuestras escuelas como nuestros maestros prescinden simplemente de una educación moral o se contentan tan sólo con el mero formalismo; y ‘virtud’ es una palabra acerca de la cual ni maestros ni escolares se arriesgan a pensar algo, una palabra pasada de moda de la que es mejor burlarse; y malo cuando no se hace burla de ella, pues entonces se es hipócrita.²²

El ‘pensamiento único’, de la mano con el proceso de globalización, han sido generadores de la producción en masa de la opinión en los últimos tiempos. El sentido de esa producción impacta con particular resonancia en políticas y análisis económicos de organismos y corporaciones multinacionales o transnacionales, en los que el mercado se instituye como ámbito deseado o necesario, según sea la posición e intereses de quienes los formulan, los representan, los ejecutan o los experimentan. La educación no queda exenta de dicha resonancia; en parte porque el propio Estado-Nación es más auditor que interlocutor de esas agencias, en parte porque la opinión pública la concibe como vía para la no exclusión del mercado. Es obvio que no es erróneo concebir a la educación de ese modo. El tema es otro cuando la educación tiene como principal –cuando no único– cometido ese fin, en desmedro de la consecución de otros bienes sociales, morales y culturales.

No sé qué tanto en la actualidad puede mantenerse que la educación sesgada por el interés y las demandas del mercado conduce seguramente al éxito individual y, concomitantemente, a la prosperidad social. No pocas veces se registran frustraciones individuales, apenas disimuladas por condiciones precarias de inserción laboral, cuando no imaginarios sociales que opacan con pesadumbre las tesis optimistas sobre la educación como canal de movilidad social.

Si, como algunos analistas sostienen,²³ la globalización ha socavado las bases del Estado-Nación en cuanto a su autonomía y protagonismo

²² F. Nietzsche, *op. cit.*, p. 46-7.

²³ Ver D. García Delgado, *Estado-Nación y Globalización*, 1998, Buenos Aires, Planeta. También, J. C. Tedesco, *Educación en la sociedad del conocimiento*, 2000, México, FCE.

JUAN CARLOS GENEYRO

para formular y aplicar políticas públicas que garanticen calidad de vida a sus ciudadanos –entre ellas las referidas a la educación– cabe interrogarse entonces sobre la diluida identidad y ejercicio de la ciudadanía; también sobre la pérdida de autonomía de los propios individuos para elaborar y realizar sus proyectos de vida.

Conviene señalar aquí, apelando a Castoriadis, que la autonomía individual no puede ser resuelta si no se la plantea como un desafío político de y para la democracia:

Llamo autónoma a una sociedad que no sólo sabe explícitamente que ha creado sus leyes, sino que se ha instituido a fin de liberar su imaginario radical y de poder alterar sus instituciones por intermedio de su propia actividad colectiva, reflexiva y deliberativa. Y llamo **política** a la actividad lúcida que tiene por objeto la institución de una sociedad autónoma y las decisiones relativas a las empresas colectivas... Es inmediatamente evidente que el proyecto de una sociedad autónoma pierde todo sentido si no es a la vez el proyecto que apunta a hacer surgir individuos autónomos –y a la inversa.²⁴

62

Paradójicamente, la **teoría del capital humano** le ha otorgado más vigencia a la educación como consumo. Porque así suele ser vista por cierto tipo de evaluaciones relativas al funcionamiento del sistema educativo que indican sobre fenómenos tales como deserción (abandono o, mejor dicho, exclusión), desgranamiento, repetición, irregularidad en las trayectorias de los alumnos y escaso egreso de los niveles superiores, cuando no una falta de correspondencia respecto de los requerimientos del mercado, etc. A decir de W. von Humboldt, una particular preocupación por los resultados del sistema que deprecia el valor del proceso formativo mismo; y digo que relega (u olvida) el análisis y resolución de las condiciones sociales que inciden significativamente en ese tipo de resultados.

²⁴ C. Castoriadis, *El mundo Fragmentado*, 1990, Buenos Aires, Altamira, p. 106.

INDIVIDUALIDAD Y CIUDADANÍA

Las condiciones de vida actuales para muchos ciudadanos, particularmente en algunos países latinoamericanos, y su impacto negativo sobre los trayectos y rendimientos educativos, sugieren que la educación como servicio público (que no queda restringido a lo estatal) debe ser acompañada por otras condiciones y bienes que hagan más sustentable la inversión social en educación.²⁵

Conviene apuntar aquí que Castoriadis, al interpretar la afirmación de Freud sobre las tres profesiones imposibles (el psicoanálisis, la pedagogía y la política) se interroga sobre la posibilidad de que una propuesta pedagógica genere por sí sola autonomía. Al respecto señala:

...la imposibilidad también parece consistir, particularmente en el caso de la pedagogía, en la tentativa de volver autónomos a hombres y mujeres dentro del marco de una sociedad heterónoma y, yendo aún más lejos en este enigma aparentemente insoluble, ayudar a los seres humanos a acceder a la autonomía a la vez que – o a pesar de que – ellos absorben e interiorizan las instituciones existentes.²⁶

El dilema, para Castoriadis, puede resolverse desde la política, desde un relanzamiento de la democracia. Se establece así una íntima relación

63

²⁵ En la sección dedicada a la Universidad, el diario *Página 12*, editado en Buenos Aires, Argentina, del día 20 de junio de 2002, señala las preocupaciones y acciones de algunas universidades nacionales para paliar la escasa o deficiente alimentación de buena parte de sus estudiantes. Al mismo tiempo, ante un índice de desempleo que ronda el 23%, los jóvenes (hasta una edad de 29 años) declaran que prefieren seguir dentro de la universidad, como alternativa para complementar sus estudios de grado con alguna credencial de posgrado. En nuestros países latinoamericanos se registra una tendencia a concebir el posgrado como una mejor condición de competitividad personal en el mercado. En países donde la calidad de vida está más garantizada, el posgrado se orienta más al estudio y a la investigación de cuestiones disciplinarias o estratégicas para el desarrollo. Está mucho menos mediado por la perentoriedad de hacerse un lugar en el mercado.

²⁶ C. Castoriadis, *op. cit.*, p. 99-111.

JUAN CARLOS GENEYRO

entre política y pedagogía, que me hace recordar las tesis de A. Gramsci. Y agrego que para este pensador, *cultura* remite al *adueñamiento del propio yo interior*.

Por ello, hay que retomar el sentido de la *educación como consumo*; consumo necesario para vivir como individuo y como ciudadano todavía esperanzado, decidido y activo para que advengan condiciones que permitan a cada quien constituirse en actor protagónico de su respectivo proyecto de vida y para formar parte del elenco preocupado y ocupado en una mejor realización de la democracia que quiere vivirse. Porque, no siendo así, y ante la *muerte de la modernidad* según Morin, ¿no es cuestionable acaso el afán socializador del Estado y de otras instituciones sobre los individuos para constituirlos ciudadanos, si el destino manifiesto de muchos es la marginación, cuando no la exclusión social? ¿Cuál individualidad y cuál autonomía cabe esperar si no en esta llamada “crisis del modelo”?

Desde el análisis de Nietzsche sobre los *riesgos* que debe afrontar el hombre para constituir su individualidad y su autonomía, irrumpe en la desesperanza del duelo por la *muerte de la modernidad* su sentencia: “Vivir, en general, quiere decir estar en peligro”. Cabe esperar que desde la ética, la política y la pedagogía, con energía, pasión y creatividad, surjan respuestas para atemperar el peligro y construir la utopía de **otra modernidad**.

COMPASIÓN Y SIGNO DE DANTE

COMPASIÓN Y SIGNO EN LA POÉTICA DE DANTE*

*Bruno Gelati***

1. Premisa necesaria: el valor del signo

En la obra de Dante Alighieri, tan imprevisible es su producción literaria que de verdadera *poiesis* se trata, en el sentido de re-creación de los acontecimientos que, si bien no cambian lo sucedido, dan el paso a una clave interpretativa que alienta, más allá del simple relato cronológico, el evento humano; la interpretación no es pura y autónoma subjetividad, siempre implica los factores libertad y unidad en el horizonte de la realidad experiencial.

El mismo Dante nos lo explica:

Para entender esto [el sentido de la escritura] es necesario saber que los escritos se pueden entender y se deben exponer principalmente en cuatro sentidos. Llámase el primero literal [y es éste aquel que no avanza más allá de la letra de las palabras convencionales, como sucede en las fábulas de los poetas. El segundo se llama alegórico] y éste es el que se esconde bajo el manto de esas fábulas, y consiste en una verdad oculta bajo un bello engaño. Como cuando dice Ovidio que Orfeo con su cítara amansaba las fieras y llevaba tras sí los árboles y las piedras,

* *La compasión (o la passio del sentimiento humano) y el signo rationale et sensuale en el Canto de Paolo e Francesca de Dante*, es el título original de este trabajo, abreviado por razones de espacio.

** Departamento Académico de Estudios Generales, ITAM.

65

BRUNO GELATI

lo cual quiere significar que el hombre sabio con el instrumento de su voz amansaría y humillaría los corazones crueles y movería de acuerdo con su voluntad a los que carecen de la vida de la ciencia y del arte, pues los que no tienen vida racional alguna son casi como piedras.

El tercer sentido se llama moral, y éste es el que los lectores deben atentamente descubrir en los escritos, para utilidad suya y de sus discípulos, como puede observar en el Evangelio cuando Cristo subió al monte para transfigurarse, pues de los doce apóstoles llevó consigo tres, con lo cual puede entenderse, según el sentido moral, que en las cosas muy secretas debemos tener poca compañía.

El cuarto sentido se llama anagógico, es decir, sentido superior, y se tiene cuando se expone espiritualmente un escrito, el cual, aunque [sea verdadero] también en el sentido literal, por las cosas significadas significa realidades sublimes de la gloria eterna, como puede verse en aquel canto del profeta que dice que con la salida de Egipto del pueblo de Israel hízose Judea santa y libre. Pues, aunque sea verdadero cuanto la letra manifiesta, no es menos verdadero lo que espiritualmente se entiende, esto es, que al salir el alma del pecado se hace santa y libre en su propia potestad. Y al explicar estos sentidos, debe ir siempre delante el literal, por estar incluidos en éste todos los demás y porque sin él sería imposible e irracional entender los demás, y principalmente el alegórico.¹

66

Tal es el mundo de sentido en el que Alighieri vive, convencido de que todo lo que adviene no encuentra satisfacción en su aspecto meramente empírico sino que se presenta y se completa bajo el aspecto del signo.

Dicho sea de paso, es preciso afirmar al respecto que hablar de la realidad como *signum*, incluye, para Dante, una específica representación que comprende el concepto de símbolo, metáfora, en el campo

¹ Dante, *Convivio II*, 1, 2-3-5-8.

COMPASIÓN Y SIGNO DE DANTE

semántico, por ejemplo; o alegoría, perífrasis, en el campo lógico. Elementos, todos que, como sabemos, hacen parte del cotidiano uso de la lingüística de la *poiesis* dantiana, que es indudablemente una de las más ricas y completas que existen.

Según Dante, el significado de signo es más extenso que el de símbolo, porque aquel comprende la realidad tal como ha sido dada, según lo que también afirma el poeta Rebora: *El signo se abisma en donde es más verdadero*, es decir en el misterio.

El signo se sigue, no sólo se mira; mientras que al símbolo no le es necesario *in strict sensu* este movimiento. Signo y realidad coinciden en una presencia real; quizá esto no sea necesario al símbolo, el cual puede pensarse no necesariamente en su aspecto real, en cuanto que él pertenece más al ámbito de la interpretación de la mente que a aquel de la experiencia vivida.

En efecto el signo alienta a la conciencia en relación con algo que la pone en la condición de poder afirmarse como un *yo*; es decir, el signo interroga al ser inteligente porque contiene totalmente el significado de la realidad que se manifiesta y se vela a nuestra mirada, bajo la exigencia de un re-envío: un *aná*.

Finalmente, signo y símbolo pueden tal vez coincidir en su aspecto lógico-semántico, pero no identificarse en su aspecto ontológico.

Afirma P. Ricoeur: *Es cierto que los símbolos son signos; es decir que son expresiones que contienen y comunican un sentido, un mensaje; ese sentido se declara en un propósito significativo transmitido por la palabra.*²

Para el mundo medieval toda la realidad es signo: *digito Dei*; no en el sentido idealista –tener que trascenderla para poder entender– sino por la completa aceptación, de parte del espíritu del hombre, del entero perímetro en el que el signo se implica; es decir de su entorno o de su *pondus*, siendo que también los aspectos circunstanciales constituyen el significado del signo –el cual no puede dejar de lado ni un mínimo particular de lo que lo constituye, pues ello puede *vehicular* hacia una

67

² P. Ricoeur, *Finitud y culpabilidad*, 1991, Buenos Aires, Taurus, p. 178.

BRUNO GELATI

significación más honda. Para Dante el uso mismo de la métrica induce a la comprensión del signo, incluso su ritmo es necesario al poeta para introducir al *pathos* que, desde el signo, puede re-crearse en la poesía. En efecto, a través del laberinto metafórico y alegórico del lenguaje, el simple relato asume su *figura original* y lo eleva a *mímesis* o participación de la realidad que se incluye en el signo como su *forma* de ser.

Puesto finalmente en un horizonte abierto y contemporáneamente velado, el signo a través de la poesía torna la realidad casi especular, al grado de crear una coincidencia entre lo que aparece como ficción poética y lo real –es decir la *inventio*–, facilitando la mirada de la mente hacia un centro o punto de fuga en el que se significa el mismo signo. En efecto, la transparencia de la visión que la poesía ofrece parece proporcionar a la mente un conocimiento inmediato; en consecuencia la poesía simplifica la relación entre signo y significante siendo que en el signo, la *poíesis* siempre algo revela; finalmente, el signo es el que revela lo que el significante conlleva, el signo revela más de que lo que esconde. Revela a la mente de quien lo mira algo, mientras se deja penetrar por el acto de la razón.

68

Pero para el poeta no está permitida esta *distracción* de la mente con respecto al conocer, en cuanto que ésta reduciría el carácter del ‘*inventio*’ a favor de una especulación; y, sin embargo ni siquiera la pura ficción; en efecto, su ficción siempre va de la mano con la realidad; el desafío, si así podemos decir, de su *visio* atraviesa la inexorabilidad de los acaecimientos y los *transhumaniza*; es decir, transfigura lo que aparece y que el signo parece ocultar, para que se vuelva posible la comunicación de su significado.

Pero, en este *transhumanizar*, afirma Dante, *no es posible significar con palabras* [expresar plenamente con el acto del lenguaje] el *acto de pensar a un grado superior de la naturaleza humana* (*Paraíso*, III, 1, 43-75). Esta conciencia marca precisamente el límite o la frontera del signo que el poeta se encargará de develar.

Inicia, a partir de ello, un movimiento –el que podemos llamar ensimismamiento del acontecimiento de la *poíesis*, en su aspecto no sólo interpretativo, sino del *endoso de lo sucedido*, cargando en la propia

COMPASIÓN Y SIGNO DE DANTE

experiencia *poiética* el valor del signo de una empresa ética—; empieza la extraña aventura del novidente poético, en cuanto que los ojos del poeta ven más todavía del ver y buscan en el hecho particular una morada, un *ethos*, una *pertenencia* en donde colocar la pieza singular en el polícromo mosaico del misterio del hombre y su destino.

Con esta finalidad se buscará, en estas breves consideraciones, poner en evidencia, a través de un ejercicio prevalentemente retórico-hermenéutico, la *poíesis* antropológica de nuestro autor, jugando principalmente entre los dos polos de su *visio*: el sentido de la *preferencia* manifestada por el misterio al hombre y a su historia y, por otra parte, la dramática realidad en la que se manifiesta su *libertad*: una incógnita permanente presente en la circunstancia, acompañada al mismo tiempo por un presentimiento de espera de algo diferente, siendo ello la dimensión humana que desgarrar al rostro de lo desconocido su temeroso e inexorable fondo desesperanzador.

Quien, como nuestro autor, transfigura la existencia con su poesía, vuelve posible lo que se considera ya un evento imposible y abre al hombre un cosmos de posibilidades, es decir abre al sentido del misterio. Esta es principalmente la *in-ventio* del poeta, que no sólo está constituida por razones lógicas —al menos inmediatamente— y que se expresan, en el contexto abrumador de sus descripciones poéticas, tan atrevidas como los *contrafuertes* góticos y, al mismo tiempo, tan virilmente firmes como las bóvedas románicas.

En todo este mundo, la realidad es simil a las apostillas en las que están reverberadas, como en un espejo de agua, las imágenes de las que brota otro mundo dentro de este mismo: una catedral —o una morada— en el corazón del hombre, llena de símbolos que ofrecen a la mente la capacidad de recordar la realidad como signo y empezar así el itinerario de la mente hacia el significado real de la experiencia.

BRUNO GELATI

2. El signo *rationale et sensuale*

Entonces empezaremos nuestro camino considerando al Canto V del *Infierno*, conocido como el Canto de *Paolo y Francesca*, que presenta, como objeto de su contenido, la patología sensual y hasta lujuriosa de la condición humana y que ha vuelto famoso el relato de los dos amantes.

Al respecto, es preciso decir que la *figura* –en el sentido de imagen poética– que domina todo el campo de este Canto es, según lo sugiere el crítico María Corti, la siguiente: *es Dante quien regresa al hombre y al cual puede comunicar algo en cuanto posee un signum;... el cual es juntamente rationale et sensuale y que es, en efecto, el subiectum signum noble sobre el cual verterá todo el discurso dantiano.*

*Si el signum fuera sólo rationale, no podría ser comunicado de un hombre a otro, de un emisor a un receptor. Si fuera sólo sensuale, no podría comunicar datos racionales.*³

Por ser comunicado, el signo debe comprender tanto el aspecto racional como el afectivo, aunque como presentimiento todavía no bien identificado.

70 | En suma, la co-moción que viene provocada por el signo hacia lo humano se comunica *ad figuram* –como en seguida veremos en nuestro Canto– en el aspecto *rationale et sensuale*; sólo de esta forma se realizaría, para nuestro autor, la comunicación plena del signo en el drama humano.

¿De qué aspecto tan dramático se trataría?

El tema principal del Canto en consideración es el *Amor*, significado del signo, en su aspecto incluso lujurioso, el que permite, por parte del poeta, una *disanima* –cordura– sobre su misma condición humana, en cuanto que en el otro de sí uno mismo se re-significa o se reconoce a sí mismo; en efecto, sólo dentro de un reconocimiento de unidad con

³ María Corti, *Percorsi dell' invenzione*, 1993, Torino, Einaudi, p. 86-7.

COMPASIÓN Y SIGNO DE DANTE

otro de sí, la mismidad da inicio al dinamismo de la *circumincessio* de sí, como ser puesto en el mundo; es decir un movimiento perenne de unidad consigo mismo y con la realidad que envuelve la circunstancia. El hombre se reconoce a sí mismo implicándose en el objeto de su mirar –*theoréin*– o de su conocimiento, parafraseando a San Agustín (cfr. De *Trinitate*), porque mirar significa adhesión de la mente: razón y corazón, al signo, objeto de amor. Y por eso para nuestro autor el amor es el que conoce: el afecto al signo –*afficere*– es el apego al objeto considerado, tan concreto como el clavo que se hunde en la madera.

Frente al paisaje del *Infierno* dantesco, a merced de la tempestad de las pasiones humanas, el poeta se encuentra extraviado en cuanto que lo que le aparece en este cuadro es finalmente un juicio sobre su misma cultura, la del *amor cortés* que se conjugaba con la sensualidad y a veces hasta con la impiedad.

En medio de este desconcierto se le aparecen dos almas arrastradas por la tempestad, que se le acercan juntas como palomas que apasionadamente vuelan hacia su dulce nido.

Precisamente, para no dejar pasar inobservado este hermosísimo *oxímoron* que se representa a través de un factor simbólico tan delicado, en un lugar en el cual le repugna cualquier sentimiento amoroso –el infierno–, mejor conviene seguir el texto: *Cuali colombe dal desio chiamate/ con l'ali alzate e ferme al dolce nido/ vegnon per l'aere, dal voler portate/; (igual que a palomas atraídas por el deseo y detenidas, con las alas firmes frente a su dulce nido, vienen hacia mí por el aire, llevadas por su mismo amor, / (Canto V, v. 82-84).*

Las almas son las de Paolo y Francesca; ella gentil dama, que había llegado a ser famosa en los tiempos de Dante, y la de su cuñado; amantes y por esto ambos asesinados por el esposo y respectivo hermano, el príncipe, *Gianciotto Malatesta*. *In medias res*, ya desde su inicio poético, Dante no quiere dejar espacio para un juicio únicamente de tipo moral, sino para presentar una la estremecedora *passio* que agranda los sentimientos humanos doctrinalmente extraños al ámbito *del mundo sin luz*: Paolo y Francesca, todavía, son profundamente humanos.

BRUNO GELATI

En efecto, el *signum rationale et sensuale* pretende presentarse bajo el símbolo de la paloma, el más tierno y apaciguador entre los seres animados: la inocente imagen del amorío perpetuo y de la entrega sensual perenne; el signo se manifiesta en el lenguaje del símbolo tradicionalmente amoroso.

Frente a esta representación, el poeta abre las puertas de su mente a un cierto sentimiento a él caro y nunca del todo abandonado en su vida, mientras presta, con asombro, oídos a las palabras púdicas y delicadas de Francesca.

Amor, ch'al cor gentil ratto s'apprende,/ prese costui de la bella persona/ che mi fu tolta;/ e 'l modo ancor mi offende. /Amor, ch'a nullo amato amar perdona, me prese de costui piacer sí forte/ che, come vedi, ancor non m'abbandona/Amor condusse/ noi a una morte/ Caina attende chi a vita ci spense/.

(Amor, que a quien posee el corazón gentil, rápido se apega/ atraído a éste –Paolo– hacia mi hermosa persona/ que me ha sido quitada de tal manera que todavía el modo me ofende./

Amor que no permite –perdona– a quien sea amado no corresponderle, me raptó por el placer de éste con tal fuerza/ que, como puedes constatar todavía no me abandona./

Amor condujo a nosotros a la muerte. Caina espera a quien nos apagó la vida. cfr. v. 100-107).

72

3. La justificación del amor

Amor: éste es el punto central del encuentro dantiano. Analicemos lo que el texto sugiere al respecto.

El amor imprevisto, emblemáticamente circunstancial, envuelto en toda su naturaleza pasional y a la vez enigmática, parece solazarse entre el sentimiento puro y sus efectos mortíferos; en ello la racionalidad se abandona a una voluntad dócil, siendo que la inocencia siempre ennoblece el alma humana.

COMPASIÓN Y SIGNO DE DANTE

El amor no perdona el no ser correspondido; incluso metamorfoseándose en los meandros de los placeres; uniendo la nobleza del sentimiento a la pasión carnal en lazos eternos de fidelidad hasta fundirse más y más, casi inadvertidamente, en un destino de muerte: el signo, que manifiesta y oculta al mismo tiempo, empieza a tejer su intriga, su *mythos*, como diría Ricoeur.

Sin embargo, estar fielmente juntos en un lugar de desesperanza, en donde el amor no debería existir, todo esto es paradójico; pero vivir esta desesperación en el lugar sin amor en compañía del amado, lo es todavía más. En el amor sensual –habría que destacar– el deseo y el signo se vuelven cómplices; en el acto amoroso, ante la presencia de la persona amada, siempre el deseo abunda en la composición del signo y lo vuelve inexorablemente sensual; y la racionalidad queda abandonada, olvidada o, al menos, distraída.

Pero Dante reclama a lo acontecido otro aspecto más dramático y ello se debe a la madurez de su razón, la que da el sentido a todo su itinerario; y por esto irrumpe en la *inventio* del poeta la idea de otro tipo de abundancia con respecto al deseo, en la que consiste precisamente la provocación patética central del drama: el brotar de la *pietas* en su interioridad, provoca el inicio de la *metanoia* del evento en su significado; en el relato circunstancial del adulterio de los cuñados, el poeta moldea las figuras de la trama, recreándolas según dimensiones que tendrían que ser desconocidas en el Hades; y en este instante lo humano se presenta en su misterioso e intenso actuar, sin por esto cambiar las apariencias del signo –*factum in factum fieri nequit*, el hecho es el hecho–, sino profundizándolas. El Infierno del poeta es el lugar en donde toda la *hybris* que conforma el alma humana se manifiesta para buscar un porqué que no encuentra ni en lo acontecido, ni en sí misma, ni en otro; es decir un sinsentido; incluso ni en la nostalgia; este sentimiento los dos amantes lo provocan finalmente como razonable en el alma viva, en Dante y no hacia sí mismos: la nostalgia permanece como dolor y no como respuesta (*no hay mayor dolor que acordarse del tiempo feliz en la miseria...*).

BRUNO GELATI

Con la finalidad de entender estos conceptos más en profundidad, analicemos las palabras mismas de Francesca.

Su diálogo nos presenta tres componentes constantes de la tradición del *ars amandi*; tres justificaciones que parecen ser suficientes para sostener todo acto amoroso, aun cuando puede ser considerado ilícito.

a) Amor es propio del alma gentil

La primera imagen, la de las palomas, se pone frente a la reminiscencia del Poeta del *Dolce stil novo* –que sigue a la experiencia que nuestro autor vivió del amor cortés de estilo provenzal–, es decir de la poética del amor *angelicato* de Alighieri y sus compañeros, según los cuales **Amor es propio del alma gentil**; ello infunde toda nobleza al hombre como acto primigenio del espíritu. Es el amor desde el cual nacerá la misma visión angelical y su dulce *plexos*, inclinado de manera natural al bien del espíritu.

b) Amar el amor

- 74 El segundo movimiento *poiético* nace de **la naturaleza del Amor**, que siempre parece no poder admitir otra posibilidad que no sea la de corresponder al amor, es decir de amar al amor. No es un destino cruel el que primeramente se impone en la representación dantiana, sino el placer que provoca la correspondencia, por parte de quien es amado, hacia el amante; no hay en Francesca ninguna desilusión por una eventual equivocación o remordimiento por el objeto de su amor. Amor es amar; y cuando acaece tiene un solo destino: el de amar; donde, incluso, desaparecen los hipotéticos grados de sublimación del amor; hay un sólo tipo de amor y es totalidad, y en el no abandono del otro consistiría el *ethos* del amor.

c) Amor y muerte

La tercera figura parece ser conclusiva: **la muerte**; aspecto que representa la aceptación de todo riesgo: el riesgo de la propia libertad y

COMPASIÓN Y SIGNO DE DANTE

que, al mismo tiempo, es para Francesca fuente de vínculo con Paolo y de reivindicación contra su esposo, quien los mató.

Ahora bien, para Dante hay una cosa más grave que romper una ley divina, natural o positiva que une a dos seres: quitar la vida al otro; y esta disposición de entrega total al otro es para nuestro autor de importancia radical, más de lo que inmediatamente se puede intuir, según lo que el poeta nos presenta al final del Canto ser el punto más dramático.

En efecto, con el interrumpirse de la existencia, según Dante, el amor no desaparece, como hermosamente nos representa en su descripción poética, sino que se elimina la posibilidad de que el amor se *trans-humanice*: se vuelva plenamente humano, en su significado total. Es ésta una de las claves interpretativas más profundas en la *poiesis* de Dante: *transhumanar* no se puede decir con el lenguaje, porque la mente puede sólo por medio de signos y analogías decir algo sobre lo que traspasa la realidad humana (v. *supra*). Esto significa que sólo por medio de la significación de la experiencia humana se puede pasar de lo aparente a lo verdadero, o del valor del signo a su contenido, al porqué en sí; ello no se puede explicar sino con un contenido experiencial y siempre de forma análoga.

Impidiendo la experiencia de esta condición, que podemos definir finalmente de misterio, con una acción violenta como es el asesinato, se interrumpe el hilo conductor por el cual la circunstancia se vuelva la ocasión –en este caso para los dos amantes– de llegar al significado último del amor, que consiste en un gesto por el cual el hombre que se reconoce humillado por las leyes naturales, se remite al juego entretejido entre límite y libertad, al *quis* quien soportando –*cum regere*: corregir– en la circunstancia la experiencia del mal, devuelve en el signo del amor su último significado. Este significado pertenece para Dante finalmente al destino que, en su misteriosa intriga, puede llevar al fin último lo acontecido atrayendo a sí la libertad de las conciencias implicadas; es decir, restituir a la conciencia su propio sentido por un incógnito acto imperfecto que puede ser re-significado sólo por parte de quien puede donar satisfacción al límite que la circunstancia, expre-

75

BRUNO GELATI

sada en el signo, siempre contiene: un don, una gratuidad, algo totalmente *gratis*.

Esta posibilidad de conciencia de amor se pone en el signo bajo la forma de pregunta original, primigenia como acto de la inteligencia que induce a una respuesta y que en la experiencia amorosa tiene un nombre: adoración. Conciencia que para Paolo y Francesca no ha sido posible vivir, en cuanto que interrumpida en su largo itinerario. En efecto, la responsabilidad, aun bajo la forma de culpa, si no se transforma en pregunta, impide la libre voluntad del hombre de recibir una respuesta exhaustiva a su por qué.

Nace entonces por parte del poeta, puesto de frente a los desafortunados amantes, el sentimiento de piedad *ad figuram* de *compasión*, la gran ausente en la psicología del *Infierno*. Paradójicamente, la representación de la *pietas* divina viene asumida entonces en este contexto por parte el poeta mismo, que se carga del *pondus* que el signo implica, para llevarlo a su significación (v. supra): *...oh lasso/ quanti dolci pensier, quanto disio/ menó costoro al doloroso passo/ [...]* *...Francesca, i tuoi martíri/ a lagrimar mi fanno tristo e pio/ (...)* *jo, pobre de mí/ cuántos pensamientos dulces, cuántos deseos/ condujo a ellos hacia el doloroso paso [...]* *...Francesca, tus martirios/ me hacen llorar y me vuelven triste y piadoso.* v. 112-117).

Dante, provocado por su misma humana naturaleza frente al drama que se está desarrollando, audazmente da el paso hacia a un *pathos* a imitación y participación de la pasión del *ab-orante*, quien no pretendiendo nada con-mueve la conciencia ontológica de su ser más allá de su natural disposición, que se abre para recibir un posible imprevisto en grado de *ad venir* y *e-venir* –*ad venio et ex venio*–; es decir, de acoger el sobresalto que se espera más allá de todo lo esperado. En efecto la desesperanza va de la mano con la *compasión*, dos movimientos, éstos, que se dirigen silentes hacia la presencia del misterio que envuelve en la dimensión temporal y espacial las circunstancias, esperando siempre una última posibilidad de cambio de sus condiciones.

Examinemos entonces la naturaleza de estas circunstancias que parecen no tener relieve y sin embargo están *in speculum in enigmatae*

COMPASIÓN Y SIGNO DE DANTE

presentes en Francesca a través de su preguntar. Entonces desde el uso del signo, bajo la forma de alegoría –y siempre ésta aclara no sólo el aspecto especulativo, sino también el emotivo– hemos pasado al contenido mismo del signo: el amor y su justificación, según su naturaleza psicológica –afección del alma por el amor–. Además, transitamos a la fundamental disposición ontológica del alma para el amor, que encuentra su explicación en el dinamismo de la pregunta, del porqué la muerte misma, aunque lo interrumpa, según Dante, no lo elimina.

Para cerrar nuestro cerco, pasamos en fin a considerar más hondamente la relación signo-significado-circunstancias, aspecto que nos reconduce al valor pleno del signo aun cuando, como veremos, interrumpido en su unidad racional-sensual y que sólo una intervención *ad extra*, con respecto al acontecimiento, podrá re-significar.

4. La interrupción de la unidad del signo y su posible recuperación

Francesca, bajo la petición de Dante conmovido, explica cómo sucedió el apasionado enamoramiento por el cuñado.

*Nessun maggior dolore/ che ricordarsi del tempo felice/ ne la
miseria; e ciò sa 'l tuo dottore/. Ma s'a conoscer la prima
radice/ del nostro amor tu hai cotanto affetto,/ dirò come colui
che piange e dice/. Noi leggiavamo un giorno per diletto/ di
Lancialotto come amor lo strinse;/ soli eravamo e senza alcun
sospetto./ Per più fiate li occhi ci sospinse/ quella lettura, e
scolorocci il viso;/ ma solo un punto fu quel che ci vinse./
Quando leggemmo il disiato riso/ esser baciato da cotanto
amante,/ questi, che mai da me non fia diviso,/ la bocca mi
basciò tutto tremante./ Galeotto fu 'l libro e chi lo scrisse:/
quel giorno più non vi leggemmo avante./ Mentre che l'uno
spirto questo disse,/ l'altro piangëa; sì che di pietade/ io venni
men così com' io morisse./ E caddi come corpo morto cae.*

77

BRUNO GELATI

(No hay mayor dolor que acordarse del tiempo feliz en la miseria; y eso lo sabes bien tu Maestro. Pero si tienes tanto deseo de conocer cuál fue el principal origen de nuestro amor, haré como el que habla y llora a la vez. Leíamos un día por pasatiempo las aventuras de Lancelote, y de qué modo cayó en las redes del Amor: estábamos solos y sin abrigar sospecha alguna. Aquella lectura hizo que nuestros ojos se buscarán muchas veces y que palidciera nuestro semblante; mas un solo pasaje fue el que decidió de nosotros. Cuando leímos que la deseada sonrisa de la amada fue interrumpida por el beso del amante, éste, que jamás se ha de separar de mí, me besó tembloroso en la boca: el libro y quien lo escribió fue para nosotros otro Galeoto; aquel día ya no leímos más. Mientras que un alma decía esto, la otra lloraba de tal modo, que, movido de compasión, desfallecí como si me muriera, y caí como cae un cuerpo inanimado. v. 73-142).

78

El acento con el que Francesca rememora lo acaecido, no es ni de nostalgia ni de reivindicación en contra del destino cruel, sino la expresión de la retención del instante en el que la memoria se vuelve vívida —con todo el transporte del sentimiento amoroso—, porque el amor se renueva re-memorando el primer instante sucedido en la totalidad de su dimensión temporal y de lugar, que la densidad del instante siempre comprende. Éste es el momento en el cual la memoria *re-memora*, en cuanto que la *anámnesis* permite iluminar el acontecimiento y al mismo tiempo profundizar el valor del instante en el que se densifica más y más la unidad entre el *signum* y la conciencia del propio yo. Se trata fundamentalmente de una pertenencia nueva, de la conciencia renovada no sólo en su propio yo, sino implicada en un tú que traspasa el acontecido y abre la mente a la dimensión del misterio que se une en el signo que las circunstancias banalmente presentan: *Galeoto fue el libro y quien lo escribió*; la circunstancia provoca lo acaecido: *desde aquel entonces ya no seguimos leyendo*; y a partir de ello el drama se dispone

COMPASIÓN Y SIGNO DE DANTE

a todo lo que pueda suceder; y en este contexto el imprevisto siempre presente de la muerte.

Mientras que uno de los espíritus dijo esto, el otro lloraba, porque ya no importa lo que ha sucedido mientras que siga sangrando la laceración entre el sentimiento y su último significado, fisura que permanece como dolor; lo que adquiere significado para nuestros actores será la conciencia del momento presente frente al destino que, en última instancia aun cuando dejará en una perenne unidad el amor y los amantes, lo hace permanecer en un fundamental estado de insatisfacción, siendo que su amor no ha sido jamás llenado por una respuesta última: ella deja el deseo de una cierta forma inconcluso en el signo. Por esto en esta representación el valor del signo se mengua en su naturaleza analógica –aná–, porque se quiebra la unidad de la pregunta dirigida hacia su totalidad y se coloca en un campo extraviado, en el aire del Hades, y que el misterio tal vez recoge, pero sin contestar.

En el Canto de Paolo y Francesca, signo-significado-circunstancias se unen en la memoria de un hecho que ocasionó su amor, pero que todavía no ha tenido una respuesta exhaustiva: el por qué último de lo sucedido en una condición ya última –la muerte–, en la cual la respuesta está ausente; de esta forma se rompe el drama en su unidad *rationale et sensuale*, condición para que el *signum* pueda indicar todo su sentido. La triste condición de los dos amantes no encuentra en la realidad del *Infierno* un descanso en el deseo de respuesta y precisamente en esto consistirá su pena. Al amor entre los dos le es impedido llegar al Amor, al sentido último de ello y por esto la circunstancia de este extravío existencial conmueve al poeta quien no tiene una respuesta sino en el ámbito del *sigum* que contiene el misterio explicativo de la realidad, es decir el reconocimiento de la presencia de quien sabe el por qué que nosotros ignoramos y devela, paradójicamente, la confianza en la existencia de un por qué que siempre late en la más incógnita circunstancia, en el corazón del ser.

El signo es la realidad que velando el significado permite su revelación en un *por qué* que no se pretende, sino que se espera. Ésta, finalmente, es la actitud que el mismo signo impone, pero que en la

BRUNO GELATI

condición de Paolo y Francesca parece ser negada. El signo permanece, según esta representación, sólo en lo *sensuale*, mientras que la respuesta eshaustiva al porqué se coloca en su unidad con lo *rationale*, porque el signo demanda la respuesta a una inteligencia que pregunta en su unidad y que, en cambio nuestro drama, viene suspendida como conciencia última de lo sucedido.

Lo sucedido se explica sólo frente al misterio que permanece detrás de los hechos. Por esto al poeta, en el final del relato de Francesca, ya no le es necesario recurrir a metáforas que pueden ser ambiguas, sino sólo a los hechos que hacen brotar en él su *pietas* que pregunta por una respuesta que existe, pero que no es medible por la experiencia. Existe, pero no se sabe lo que es; tal vez porque exista una *dilectio amoris*, como afirma H. Arendt, [es preciso saber que] *no amo simplemente a él, sino algo en él que de una forma propia no proviene de él.*⁴

⁴ H. Arendt, *Il concetto di amore in Agostino*, 1992, Milán, SEI, p. 117.

LA NECIA HISTORIA

*Julián Meza**

Para dar razón a Karl Marx, una y otra vez la historia se repite, pero ahora siempre como farsa. Cuenta Imre Kertész que el gran poeta húngaro Miklós Radnóti (judío convertido al catolicismo por ‘razones estéticas’ y convicción) fue siempre un gran patriota. Tras años de trabajos forzados fue fusilado y enterrado en una fosa común. Exhumada la fosa se encontró el cadáver del poeta, que en uno de los bolsillos de su abrigo llevaba una libreta de apuntes. Para dar forma poética a su amor a la patria húngara eligió, escribe Kertész, una original perspectiva:

(...) la del piloto del bombardero enemigo –es decir, angloamericano– quien desde las alturas escruta como mero territorio y objetivo el paisaje que para el poeta significa algo muy diferente: la casa natal, la tierra de aquí abajo poblada por caminos entrañables, los recuerdos de infancia, las amistades, la mujer amada...¹

81

Entregado por las autoridades húngaras a los nazis, Radnóti nunca dejó de ser el judío húngaro convertido al catolicismo por ‘razones estéticas’. En pocas palabras: era un auténtico patriota húngaro. La palabra patria es hoy, sin embargo (advierte líneas atrás Kertész, y con mucha razón), una palabra que da miedo, debido a las malas costumbres, y hoy las malas costumbres son la norma.

* Departamento Académico de Estudios Generales, ITAM.

¹ Imre Kertész, *Un instante de silencio en el paredón*, 1999, Barcelona, Herder, p.17.

JULIÁN MEZA

Para Radnóti el piloto anglo-americano del bombardero veía el paisaje como mero territorio y objetivo, mientras que para el poeta era su patria, magistralmente definida como casa natal, tierra de caminos entrañables, recuerdos de infancia, amistades, mujer amada.

Pese al mal trato de sus propias autoridades, pese a los trabajos forzados que realizó vigilado por sus verdugos alemanes y húngaros, Radnóti nunca dejó de ser un patriota húngaro.

Totalmente ajeno a la poesía, el piloto anglo-americano sólo medía el territorio y buscaba el lugar para arrojar sus bombas sobre un objetivo estratégico que, sin lugar a dudas fue una escuela, un hospital, un refugio para huérfanos o una vivienda, y así producir sólo inevitables daños colaterales. Antes, tal vez se concedía momentos para el recuerdo y evocaba a la novia pecosa en Ohio, la granja de sus padres y la fuente de sodas en donde devoraba hamburguesas y bebía refrescos de cola, pero el recuerdo no lo llevaba a pensar que en el territorio en donde buscaba sus objetivos también había novias pecosas, granjeros locales y personas que comían decentemente. Él sólo largaría las bombas y volvería a su base con la conciencia tranquila porque únicamente habría obedecido órdenes.

82

Algo parecido e igualmente desastroso ocurrió en Vietnam cuando el hijo o el nieto del piloto anglo-americano arrojó bombas de napalm sobre los civiles, pero el poeta vietnamita que escribió sobre su patria murió calcinado, y junto con él sus poemas, creo yo.

Las bombas arrojadas sobre Irak durante la guerra del golfo deben haber borrado del mapa a más de un poeta, cuyo patriotismo siempre será ignorado porque nunca lo leeremos.

Hoy, los patriotas norteamericanos e ingleses se preparan para borrar del mapa paisajes, hogares, infancias y amores con bombas inteligentes y aviones invisibles porque Cristo es dios y Bush es su profeta, aunque en realidad dios le importa a Bush un comino porque lo único que le interesa es el petróleo iraquí, que está decidido a conquistar para hacerle la guerra a todo el mundo, empezando por Europa, de lo cual no se dan cuenta perfectos idiotas como Aznar y Berlusconi.

LA NECIA HISTORIA

¿Qué es, entonces, la patria para el presidente texano? Obviamente, el petróleo, sus amoríos con el chapopote aznariano, su potencia militar, su luna de miel con el procónsul Blair, su sociedad con mafiosos italianos. En su patria no existen la casa natal, los recuerdos entrañables, la infancia, las amistades, los amores, sino las bombas y los bombarderos. ¿Por qué no abandona la abstinencia y vuelve al recto camino del alcoholismo por el que transitó? Ningún borracho come lumbre. En cambio, este imbécil abstinentista cree ser tragafuegos. ¡Que le obsequien unos galones de bourbon! ¡Que se embriague y deje vivir! Quizá entonces tenga tiempo para leer la poesía de Radnóti, aunque seguramente no la entenderá.

NOTAS

NOTAS

POSIBILIDAD DE UN NUEVO HUMANISMO.
UNIVERSALIDAD, IDENTIDAD, DIFERENCIA*

*Marta Palacio de Moyano***

Hablar de un nuevo humanismo supone asumir como modalidad operativa una actitud de análisis para distinguir y clarificar ciertos aspectos controvertidos que exigen ser tenidos en cuenta, especialmente si se desea establecer un diálogo con la/s cultura/s actual/es sobre qué entendemos por humanismo cuando hablamos de humanismo. Estos aspectos tienen que ver con dilucidar lo que significan ciertas categorías como universalidad, diferencia, identidad y unidad.

Se trata de plantear cuestiones tales como: ¿qué significan las iden-

* Ponencia Congreso Internacional Paideia e Humanitas, Roma, 2000.

** Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

tidades, las diferencias, la unidad y la universalidad dentro del nuevo humanismo? ¿Se puede dar hoy una definición de ser humano que sea válida para todos los diferentes seres humanos? ¿cómo plantear el humanismo sin caer en definiciones científicas sobre el ser humano o la definición metafísica de *naturaleza humana*? Cuando hablamos de humanismo, ¿qué ámbitos entran a jugar en la relación del yo y el otro?; en última instancia, ¿quién es el otro y qué me implica?

De no pocos es conocida la situación por la que atraviesa el pensamiento filosófico de hoy, en el que el común denominador parece ser la discusión por afirmar la supervivencia de la Modernidad y su proyecto social civilizador (expresado princi-

85

NOTAS

palmente en la democracia liberal y la educación universal), o por otra parte dar por acabada su validez, dado que sus bases, la razón universal y el progreso indefinido de la humanidad –respectivos ideales de la Ilustración y del Positivismo– han caído por tierra.

Hasta aquí llegamos en la polémica. En medio de estas dos posiciones reconocibles hay diversos intentos de rescatar el ‘sujeto racional’ del cimbronazo de la crítica a la Modernidad, puesto que el Proyecto moderno se edificó sobre el fundamento de la concepción del hombre como un sujeto racional: sobre el cogito cartesiano, la percepción transcendental kantiana, y el Yo absoluto hegeliano. En efecto, la democracia liberal, la autonomía de la conciencia respecto a cualquier autoridad o tradición, la conciencia de las libertades cívico-políticas, la racionalidad científica y la razón instrumental o técnica (entendida como la planificación estratégica de medios y fines) son categorías filosóficas y culturales que se construyeron sobre la ‘racionalidad’ del sujeto.

Asimismo, desde otros sectores del pensamiento, los esfuerzos intelectuales están dirigidos a sostener la ‘universalidad de la persona humana’, sustentada en una postura metafísica definida que concibe una *naturalidad humana* común a todos, a fin

de mantener objetivamente válidos los correlativos órdenes éticos y religiosos, liberándolos del escepticismo o del relativismo individualista.

Además un cierto sociologismo parece haber impregnado todas las preguntas filosóficas, acarreado respuestas parciales que tienen mucho más que ver con los imaginarios sociales construidos por los discursos mediáticos de la comunicación masiva que con cuestiones antropológicas de fondo, vg. esencia y sentido de la existencia humana, origen y meta de la libertad, entre otras. Han surgido nuevas categorías conceptuales: globalización, excluidos, marginados, multiculturalidad, diversidad, etc., que entran a jugar en el debate.

El siglo XX puede pasar a la historia de la filosofía y de la cultura como el ‘siglo de la diferencia’, en el que a decir de Ricoeur¹ la sospecha por lo no dicho y lo que no es presentado como evidente ha sido llevada a cabo principalmente por Marx, Nietzsche y Freud. A partir de estos tres, se han abierto los caminos de la crítica y la revisión a todos los supuestos y evidencias racionales con que se pensó el mundo, se abordó el estudio histórico de la humanidad y se concibió

¹ Citado por Antoni Colom, Joan Carles Mélich, en *Después de la modernidad. Nuevas Filosofías de la Educación*, 1994, Barcelona, Paidós, p. 48.

NOTAS

al sujeto. Con los cuestionamientos de ciertas corrientes del siglo XX se han roto las lecturas únicas, las visiones o perspectivas universales y las identidades culturales basadas en una monocultura.

Los últimos lustros del siglo nos han mostrado que hay 'otras' historias más allá de la occidental. La crítica hermenéutica ha puesto de manifiesto que 'una' mentalidad de una época y de un espacio social determinado identificó la historia de occidente con la historia europea. Tal mentalidad elaboró un discurso histórico social legitimador de esta visión y encargó a la escuela –la institución moderna de control social– la función de transmitirlo.²

A partir de la revisión crítica de los supuestos de la Modernidad, se ha provocado la ruptura de la síntesis absoluta de ciertas categorías mentales asociadas como términos idénticos. La unidad de la estructura ideológica, basada en la analogía de igualdad de

los siguientes conceptos: 'occidente-historia europea-raza blanca-género masculino', ha sido quebrantada. La tarea la ha llevado a cabo una nueva mentalidad, formada a partir de distintos sesgos epistemológicos (psicoanálisis, marxismo, estructuralismo, existencialismo, sociología) y de un replanteamiento hermenéutico de las bases de la visión moderna y su discurso legitimador. Desde allí se han abierto rendijas sociales desde las cuales se ha podido vislumbrar lo 'diferente' asociado a significaciones positivas.

A su vez, la globalización como contexto económico y tecnológico, con pretensiones de hegemonía, ha expuesto las diversidades al reforzar las identidades afirmadas en cuestiones étnicas, culturales, religiosas o de género, las que han irrumpido en el escenario social mundial violentamente, exhibiendo el conflicto y la lucha que suponen las diferencias en el seno de las culturas.

Surgen preguntas que encienden el debate internacional en casi todas las áreas especulativas: ¿Qué hacer con las diversidades culturales? ¿Cómo normativizar ética y jurídicamente las diversidades? ¿Cómo resolver el enfrentamiento de las diversas identidades culturales? ¿Desde dónde plantear la diferencia? ¿El otro es diferente porque no es como yo? ¿Cuál es el punto desde el que se mira la

87

² Es lo que numerosos filósofos y educadores vienen planteando bajo el término 'currículum oculto' el cual supone una selección previa de qué enseñar y cómo hacerlo, realizada desde una perspectiva, ideología o visión hegemónica. Cfr. Michael Apple, *Educación y Poder*, 1982, México, Paidós; *Ideología y Currículo*, 1986, Madrid, Akal; Pierre Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social*, 1998, México, Siglo XXI.

NOTAS

diferencia, es decir cuál es el 'yo' prevaleciente desde donde observar al otro y narrarlo? ¿Desde qué subjetividad plantear la alteridad? Estas cuestiones están emparejadas entre sí, aunque son diferentes, ya que pertenecen a distintos contextos teóricos, los que deben distinguirse a fin de evitar desentendimientos y lograr cierta claridad para abordarlas.

Un contexto de significación teórica proviene del hecho empírico de constatar las diversidades culturales (étnicas, nacionales o subculturales de grupos definidos). Desde aquí se entiende la diversidad como la multiplicidad de expresiones culturales que exigen y luchan por un reconocimiento jurídico y político en el seno de los Estados. En este nivel los planteamientos se centran en definir lo legal-institucional que pueda contener las diversidades.³ Es el ámbito de los derechos y libertades sociales reconocidas legalmente.

Un segundo contexto de categorías deviene del planteamiento filosófico que intenta dilucidar las significaciones connotadas bajo los conceptos de 'identidad' y 'diferencia' y evidenciar sus lógicas operativas según las mentalidades que las conformaron.

La filosofía moderna se construyó sobre el *cogito o razón universal*

³ Cfr. Will Klymicka, *Ciudadanía Multicultural*, 1996, Barcelona, Paidós.

idéntica a si misma. Este fue el punto de partida desde el cual se miró la realidad y se articularon los discursos o modos de decir acerca de lo humano, lo histórico y lo social. La lógica de lo universal, aquello que se predica de todos, anuló las diferencias ya que éstas estaban ligadas a lo individual, no aprehensible de suyo por el concepto. A partir de este supuesto racionalista se desarrolló la noción de 'sujeto autónomo' organizador y sintetizador de las experiencias sensibles y de las categorías racionales.

En el siglo XX ciertas corrientes filosóficas generan una ruptura con ésta visión única, universal e idéntica del sujeto. Se desconfía en el discurso universal, se rompe la historia lineal y total, se abre la historicidad como la diversidad de puntos de vista y comprensiones, se agrieta la identidad total y totalizadora. Se reconoce al sujeto fragmentado entre el saber y el no saber, el yo y el no-yo. La constitución de la subjetividad se fragmenta. El sujeto entendido como naturaleza humana se disuelve. Esto posibilita la apertura a considerar otras cuestiones que saltan al tapete: se instala el multiculturalismo como tema de debate filosófico y la consideración de las diferencias como algo ahora a tener en cuenta.

En este contexto antropológico-ético, la diferencia, como categoría de análisis, es el límite a la totalidad

NOTAS

de uno, el límite a la absolutez del yo. “El otro me dibuja mis límites”: si hay un diferente es porque el yo no es absoluto. Es tan sólo uno diferente para el otro diferente. El yo es limitado por el otro que es el ‘diferente’ al ‘sí mismo’. Ahora bien, ¿qué hacer con el diferente? ¿cómo vivir con las diferencias? Éstas son preguntas éticas. El alter, el diferente, funda la ética. Se exigen por lo tanto respuestas éticas que no se han demorado en formular: se habla de prójimo, solidaridad, reconocimiento, aprendizaje mutuo, equidad jurídica para las libertades individuales, tolerancia, pluralismo político, etc.⁴ La categoría conceptual de ‘interculturalismo’ pretende asumir éstos rasgos éticos en la consideración de las diversidades culturales y las diferencias.

Asimismo se comprende la crítica que se hace al desarrollo de la razón instrumental como la racionalidad dominante –propia de la tecnocracia y del neo-liberalismo– para quien el otro es un obstáculo o un competidor. Paradójicamente este tipo de racionalidad, propia de una perspectiva filosófica individualista que toma a la libertad como absoluta, se ha constituido en el lenguaje homo-

⁴ Son numerosos los autores que utilizan estas categorías y que argumentan a partir de este plano antropológico-ético.

geneizador de la globalización –el nuevo modelo económico-socio-cultural– impuesto a través de la utopía tecnocrática, que tiende a excluir lo diferente.⁵

El reconocimiento de la diferencia y la diversidad quizás explique el crecimiento de la conciencia mundial de los derechos humanos⁶ como garantías jurídicas e institucionales que deben preservarse y resguardarse de todo avasallamiento. Todo un movimiento de ideas y sectores apuntalan con fuerza la necesidad de una jurisprudencia internacional o planetaria que reconozca tales derechos y los garantice para todos, mas allá de las particularidades de las minorías y las diversas culturas. Por tal motivo, desde múltiples espacios sociales (tribunales judiciales, ONG's, sectores comprometidos socialmente), se lucha

⁵ Se ejerce una auténtica violencia simbólica bajo este modo sutil y solapado de imposición ideológica, tanto más efectiva cuanto más ocultos son sus mandatos tras símbolos culturales de gran prestigio social (progreso, libertad, dominio, etc.), por lo que son percibidos como valiosos, legítimos y hasta necesarios.

⁶ Cfr. Dieter Misgeld, *Hacia un nuevo humanismo. Modernidad, Educación y Derechos Humanos*, 1992, Santiago de Chile, Piie. Véase además Carlos Cullen, *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, 1996, Buenos Aires, Novedades Educativas.

NOTAS

por reconstruir la verdad histórica y hacer justicia en países donde el terrorismo de Estado abusó de los derechos de las personas.

Estos debates y esfuerzos jurídicos son acercamientos y esbozos del nuevo humanismo requerido por este particular tiempo histórico.

Presentado así el estado de cosas, argumentar sobre la posibilidad de un *nuevo humanismo*, o mejor dicho de un *humanismo en general*, supone establecer por un lado qué es lo universal de la persona humana, aquello que constituye la identidad humana –y por otro, supone reconocer la diversidad cultural y las diferencias como las categorías en que se ‘expresa’ esa identidad.

La pregunta que se impone es: ¿el ser humano –varón o mujer– es persona porque se registren sus derechos en una Declaración Universal de validez jurídica mundial? ¿Es persona porque es sujeto de derechos humanos? En tal caso bastará el uso y el consenso para acordar e instituir dichos derechos humanos, así como para reemplazarlos y re-definirlos, con lo que se reemplazaría la significación *persona humana* según dichos acuerdos.

¿Hay algún elemento previo a la formulación legal que implique una ‘condición’ que merezca ser sujeto de tales predicados? Y de existir, ¿cuál es? ¿Qué hace de un ser huma-

no un *ser humano*? ¿Qué hace de un ser humano un ser idéntico a otro? ¿Qué lo hace diferente a otro ser humano? La identidad y la diferencia no pueden provenir de acuerdos voluntaristas o definiciones formales sustentadas en el querer colectivo o de un grupo hegemónico.

Es sabida ya la situación de descomposición en que quedó la noción metafísica de naturaleza humana, a partir de la crítica kantiana y corrientes filosóficas evolucionistas e historicistas posteriores. Responder a la pregunta de qué hace de un ser un ser humano será situarnos en el contorno de la *contradicción de la existencia humana* y de esta posición compleja y dialéctica mirar la identidad y la diferencia.⁷

Si lo que hace a un ser humano un ser *igual* a otro es su ‘*existencia*’ como tal, lo que lo hace *diferente* es el ‘*modo cultural*’ en que realiza su existencia humana. En la apertura y la problematicidad de la existencia humana radican la *identidad* y la *diferencia*, aquello que establece la *unidad común* a todos los seres humanos y que se expresa en las *múltiples diferen-*

⁷ Esto supone un ámbito de especulación postmetafísico que depure la noción de *lo humano* de las cargas ideológicas de la metafísica clásica y de la ilustración. Cfr. José Antonio Pérez Tapias, *Filosofía y Crítica de la Cultura*, 1995, Madrid, Trotta, 170 s.

NOTAS

cias. La existencia humana contradictoria y dialéctica es lo universal y lo singular: lo común y lo diferente. Sobre esta complejidad estructural se funda el orden ético y toda normatividad moral. El valor de la vida, la dignidad, la identidad personal, la libertad y los derechos humanos, podrían fundarse en la esfera de lo universal de la existencia humana, por lo mismo regir para todos, sin alterarse por las diferencias y sin anularlas. Las morales de grupos y/o individuos serían el correlato de las contradicciones y polimorfismos culturales de la existencia humana.

El *nuevo humanismo* tendrá que reconocer, aceptar y revalorizar los pluralismos de diferencias que existen fácticamente entre los seres humanos. La unidad y la universalidad –categorías indispensables para entender y formular cualquier humanismo– basadas en la problematización de la existencia humana no se identificarán con ‘una’ modalidad cultural determinada.

La falacia histórica que tendrá que evitar el nuevo humanismo será la de confundir e identificar lo universal humano con ‘una’ de las diferencias particulares (por lo general la diferencia mayoritaria, hegemónica o predominante), y legitimarlo en el discurso, en cuyo caso se enmascarará la diferencia dominante tras lo universal.

El nuevo humanismo tendrá que partir del reconocimiento y la aceptación del diferente y de lo diverso para evitar caer en el fundamentalismo de la imposición. Los límites mínimos y máximos dentro de los cuales jugará el nuevo humanismo estarán dados por la no-reducción al consenso –que generaría una universalidad formal y voluntarista– y por la no-instrumentación de una de las diferencias culturales sobre las demás, utilizada como lógica de dominación y convalidada en el discurso humanitario.

El nuevo humanismo tendrá que manifestarse como una actitud de acogida y de amor al otro. La construcción del sentido de la propia existencia deberá realizarse con el otro, que, aunque extranjero y extraño, se tornará mi prójimo y mi hermano en ese acto de encuentro mutuo.

El nuevo humanismo, que sostendrá al otro como hermano, tendrá que desterrar toda valoración jerárquica fundada en las diferencias culturales entre los seres humanos.

Ya no será el otro diferente el que me asusta, el que compite, el que hace peligrar mi ser (como en una filosofía del individualismo). El otro será otro, diferente a mí, pero será quien me constituya en un yo, al entrar en una relación profunda de respeto y descubrimiento.

El ‘*nosotros*’ deberá ser la categoría antropológica-ética sobre la cual

NOTAS

trabajará el nuevo humanismo, que, sin diluir las manifestaciones personales de la diferencia y las particularidades de la diversidad, antes bien manteniéndolas, plenificará el existir humano –lo idéntico– de cada uno. La existencia humana en el dinamismo de las relaciones de aprendizaje mutuo, de escucha, acogida, perdón, encontrará la vía de su crecimiento y vigor.

¿Será el nuevo humanismo del que hablamos un retorno histórico, libre, maduro y responsable de la humanidad del tercer milenio a la verdad evangélica ‘*ámense los unos a los otros*’⁸ donde unos y otros mantengan igualdad y diferencias existenciales?

⁸ Gv 13,34.

EDUCACIÓN Y VALORES. DESAFÍOS PARA EL NUEVO MILENIO*

Verónica Luisi**

1. Introducción

Este trabajo aborda el desafío que plantea a la educación la crisis moral en que se encuentra sumida la sociedad contemporánea. Movida por los imperativos intrínsecos del desarrollo tecnológico, el hombre, como un pequeño dios, parece dominado por un impulso incontenible a trastocar el orden de la naturaleza: interviene en los ciclos de la vida, fuerza a una tierra a nutrir las producciones de otra, a un árbol a llevar los frutos de otro, a una célula a transformarse en clon del animal original. En el presente siglo este poderío ha recaído sobre el propio ser humano, producto del portentoso desarrollo de la medicina,

* Ponencia Congreso Internacional Paideia e Humanitas, Roma, 2000.

** Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

la ingeniería genética y la biotecnología en general, que, superando lo imaginable, ensaya la transformación de los procesos naturales de su gestación, vida y muerte. Conforme a esta crisis el hombre se presenta como un ser despojado de la forma que le corresponde por naturaleza. Cambia el sentido de los valores a su capricho, incluido el propio ser humano; también a él quiere contornearlo a su modo, como a un árbol de su jardín. En este contexto cobran más fuerza que nunca las patéticas palabras con que Rousseau abre el *Emilio*, su obra capital acerca de la educación: "Todo es perfecto al salir de las manos del hacedor de todas las cosas; todo degenera entre las manos del hombre."¹

Aunque las cosas llevan impresas en su modo de ser una intenciona-

¹ J. J. Rousseau, *Emilio*, Madrid, Edaf, lib. 1, p. 35.

NOTAS

lidad determinada –la que grabó en ellas su Creador–, éstas parecen lograr en manos del hombre tal independencia de su origen que pueden ser usadas con un fin completamente diferente al original, e incluso volverse contra el hombre y hacerse cómplices de su esclavitud y sometimiento espiritual.

Ahora bien, para que el hombre pueda orientarse en medio de esta crisis, para que pueda reconocerla y ponerse en condiciones de dar un viraje a su existencia con vista a un crecimiento íntegro y con sentido verdaderamente humano, forjado en armonía con la naturaleza y con los otros hombres, la tarea fundamental e ineludible es la formación moral. Enseguida nos proponemos mostrar cómo la educación es, en su más profundo sentido, formación moral y, por tanto, que el desarrollo de las virtudes humanas y de los valores superiores es el objetivo central que ha de orientar la enseñanza, el diseño del curriculum, la selección de las metodologías, de las tecnologías y, en suma, de todos los demás componentes y objetivos del proceso educativo.

2. El concepto de educación en Santo Tomás de Aquino

Para el desarrollo de esta tesis podemos apoyarnos en el profundo con-

cepto de educación que nos ofrece Tomás de Aquino: “conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre que es el estado de virtud”.² En primer lugar, se determina la educación como *conducción* para diferenciarla de un despliegue espontáneo y solitario, pues la *conducción* implica necesariamente un proceso al que se imprime una dirección y sentido de modo intencional. Enseguida la definición añade al concepto de *conducción* el de *promoción*. Mediante tal determinación se enriquece la anterior con el matiz de un cierto ascenso o elevación; se subraya la dirección ascendente y de superación que ha de tener el proceso educativo.

Sin embargo, el término *promoción* envuelve otra idea, quizá más importante todavía: señala que este proceso ascendente que es la educación (‘pro’) debe tomar su dirección de un ‘movimiento’ previo (‘moción’), anterior a los designios del educador y a su voluntad, que es el que arranca del ser mismo, único e irrepetible, del propio educando (‘prole’), de su singular talento y temperamento, de sus personales aptitudes e inclinaciones, de su vocación originaria e insustituible. El respeto a este principio precisamente es el que marcará la

² T. de Aquino, *Sum. Theol.*, Suplem. 3, q. 4 1, a 1.

NOTAS

diferencia entre una educación en la autenticidad o en el artificio del disimulo y la impersonalidad.

De acuerdo a este concepto, la educación es concebida como una cierta prolongación de ese acto primero y siempre sorprendente, misterioso, que es la generación de un ser vivo; no se confunde con el acto generador, pero viene a complementar y perfeccionar ese movimiento original. La educación, entonces, está lejos de dar el ser al educando, antes bien, lo supone ya esencialmente constituido. No obstante, su acción puede ser entendida como una segunda generación, en cuanto que ordena al hombre a un estado perfecto, que de ningún modo alcanzaría sin su mediación. La pregunta que surge de inmediato en este punto es el por qué de este peculiar fenómeno. En los demás seres vivos no hace falta la educación: el acto generador conlleva cuanto se requiere para que el animal alcance la perfección que le corresponde por naturaleza. En sentido estricto, únicamente el hombre tiene necesidad de la educación para llegar a ser lo que es. La causa de esto es la libertad. A continuación pasamos a explicar cómo se entiende esto.

La misión de la educación es ayudar al niño, encaminarlo hacia aquello que Tomás de Aquino llama “estado perfecto de hombre en cuanto hom-

bre”, es decir, el estado que en tanto hombre le corresponde. Para lograr este estado y conservarlo, el ser humano ha de estar ininterrumpidamente actuando su ser, operando su esencia, y hacerlo conforme a lo que él es, es decir en cuanto a su naturaleza le conviene. Y ello, porque mediante dicho operar alcanza la plenitud de su ser. Ahora bien, visto un poco más cuidadosamente, este ‘hacer’ se nos muestra como un ‘estar haciéndose’, claro que es un estar haciéndose de modo relativo y no absoluto, es decir, en el orden posterior del accidente y no en el orden primario de la sustancia. Puesto que todo hacer u operar lo es de un sujeto y, en consecuencia, supone al ente ya constituido.

Es preciso observar que el ‘estar haciéndose’ pertenece exclusivamente al hombre, ya que los animales son dirigidos por sus instintos correctamente al fin que les conviene. El hombre, en cambio, está dotado de libre albedrío, y puede fallar en esta vital misión. La necesidad física de poner los actos necesarios para la perfección de su ser se convierten en necesidad moral, en obligación, esto es, en algo que debe ser hecho, pero que puede no serlo. De ahí que el educador debe ayudar al educando a que éste por sí mismo realice su ser y coopere en su formación de hombre libre, y así evite el extravío de su ser.

NOTAS

De hecho, el ser humano puede operar en disconformidad con lo que es, desvirtuando su existencia. De ello, justamente, nace la necesidad y la posibilidad de esa especial conducción y promoción en que consiste la educación. El carácter de necesario que aquí se menciona no es el de una dirección determinada, por la cual el agente de la educación sea víctima de una ilusión, por la que se crea libre al dar a su actividad la orientación que efectivamente le propone, aunque de hecho nunca pudiera proponerle otra. La necesidad a la que aquí se alude es de tipo moral, pues otra cualquiera suprimiría de raíz la libertad del educador.³

Aprovecho este punto para hacer ver cómo la educación no admite ser reducida a una visión técnica o tecnológica, no sólo porque sus resultados, en virtud de la naturaleza libre del educando, sean impredecibles, sino ante todo porque la técnica persigue el bien y perfección de las cosas que el hombre produce; en cambio, la educación persigue el bien y perfección del hombre como tal. A esto se sigue que la educación jamás debe limitarse a un desarrollo parcial del sujeto humano, a su perfeccionamiento como trabajador o

consumidor por ejemplo, sino a su desarrollo integral. Esto no quiere decir que la especialización esté excluida de la verdadera educación: no la incluye como fin, sino como medio –y medio necesario para su verdadero fin.

3. Las virtudes morales e intelectuales como fines de la educación

Pasamos ahora a considerar la parte final de la definición de educación, que nos inserta de inmediato en el plano axiológico. En efecto, Santo Tomás determina este “estado perfecto de hombre en cuanto hombre”, al que nos hemos estado refiriendo, como un *estado de virtud*. Ello nos remite a las facultades espirituales propias del hombre, esto es, al entendimiento y a la voluntad. La voluntad, en efecto, es la perfección sobreañadida que requieren algunas potencias operativas para determinarse a los actos que les son propios y llevarlos a cabo perfectamente. Pero, como enseña Santo Tomás,⁴ únicamente las potencias racionales están en este caso: las demás potencias, como es el caso de las naturales, están por sí mismas determinadas a sus actos y, por tanto, estas poten-

³ A. Millán Puelles, *La formación de la personalidad humana*, Madrid, Rialp, cap. 1, p. 52.

⁴ *Sum. Theol.*, 1, 2, q 55, a 1.

NOTAS

cias naturales se denominan en sí mismas virtudes.

Las racionales, en cambio, no están determinadas por naturaleza en cuanto a su objeto, sino que están abiertas a muchos. De ahí que el ser humano, para alcanzar su plenitud dinámica y realizar las operaciones adecuadas a su naturaleza, tenga que hacerlo mediante la adquisición de los hábitos perfectivos del entendimiento y la voluntad, es decir, de las virtudes intelectuales y morales, que disponen a las respectivas potencias para el ejercicio de sus operaciones propias.

El estado de virtud se nos muestra, entonces, como una perfección integral, pero 'intermedia' entre la perfección substancial que el ser humano adquiere por la generación, y la perfección mayor que está llamado a alcanzar por sus operaciones propias: a saber, la felicidad.

Antes de continuar con el análisis del estado de virtud, quisiéramos referirnos brevemente al concepto que acaba de aparecer: felicidad. Así como algunos definen al hombre como un *ser para la muerte*, nosotros podríamos decir, con Aristóteles,⁵ que es más bien un *ser para la felicidad*. La aspiración a la felicidad define al hombre por su fin, y el hombre queda

⁵ Cfr. Aristóteles, *Ética nicomaquea*, libs. I y X.

así definido como un ser que aspira a lo absoluto. Lo propiamente humano es la aspiración universal a la felicidad; así como la apertura a lo absoluto es lo más humano que hay en ese ser "cruzado de miseria y esplendor que cada uno somos".⁶ Hasta tal punto es así, que la negación de la aspiración a la felicidad conlleva la negación de la propia naturaleza humana.

Ahora bien, si entendemos la felicidad de este modo, como fin último del hombre, es claro que excede con mucho los fines y posibilidades de la educación. La educación no tiene como fin propio el procurar la absoluta realización del hombre, es decir, la felicidad, sino únicamente que sea perfecta su potencia para llevarla a cabo.⁷ Con otras palabras, el educador no debe pretender que su actividad procure directamente la felicidad a sus educandos, sino suministrar los recursos que permitan lograrla. Sin embargo, con esto no se niega que: "la felicidad pueda y deba relacionarse con la educación, pues ésta es el umbral de aquella, de tal modo que una buena educación posibilitará la felicidad".⁸

⁶ A. Llano, "Teorías de la educación para un tiempo de cambio", en *Revista Nuestro Tiempo*, Pamplona, n° 295, p. 7.

⁷ Cfr. A. Millán Puelles, *La formación de la personalidad humana*, p. 75.

⁸ F. Altarejos, *Educación y felicidad*, Pamplona, EUNSA, p. 30.

NOTAS

El fin propio de la educación es, como decíamos hace poco, el estado de virtud. En lo que sigue nos proponemos profundizar este concepto, defendiendo, con Tomás de Aquino, la siguiente tesis: que el fin de la educación estriba de un modo principal en las virtudes morales y que no le basta al hombre la mera posesión de las virtudes intelectuales. La virtud moral tiene mayor perfección dinámica, debido a que se asienta sobre la voluntad humana, la cual constituye a su vez, el más profundo poder activo de todas las potencias que están sometidas al arbitrio humano.

Creo que esta tesis se comprende muy bien a partir del siguiente texto, tomado del comentario del Aquinate a un capítulo de la *Ética nicomaquea* de Aristóteles: “Decimos que alguien es bueno o malo no por la potencia, sino por el acto (...), o sea, no por poder obrar bien, sino porque obra bien; pero de que el hombre sea perfecto según el entendimiento, lo que resulta es que es capaz de obrar bien, no que efectivamente lo haga. Como el que tiene el hábito de la gramática por eso mismo está capacitado para hablar correctamente; mas para que hable correctamente es preciso que quiera hacerlo, porque el hábito es aquello por lo cual alguien actúa cuando quiere (...). Por ello es manifiesto que una buena voluntad hace al hombre obrar bien según cualquier

potencia o hábito obediente a la razón. Y por esto alguien es llamado, sin restricción, hombre bueno: por el hecho de tener una buena voluntad. En cambio, por tener una buena inteligencia no se dice que es hombre bueno de una manera absoluta, sino en un sentido parcial: por ejemplo, buen gramático o buen músico.”⁹

El que tiene buena voluntad, o sea, una voluntad perfeccionada por las virtudes morales, no siempre está actuando, mas siempre que actúa, actúa bien, es decir, según lo que es. “Así el bien absoluto del hombre se considera en la acción buena, o en el buen uso de las cosas que se tienen. Mas como usamos todas las cosas por la voluntad, resulta que por la buena voluntad, gracias a la cual el hombre usa bien las cosas que posee, se llama bueno; y por la mala, malo.”¹⁰

De lo dicho no se sigue, espero, que la virtud intelectual quede fuera de la educación. Ante todo, porque ello frustraría a la propia virtud moral. En efecto, explica Santo Tomás que la inclinación natural de dicha virtud al bien se vuelve tanto más peligrosa, cuanto más perfecta es, “si no va acompañada de la recta razón, gracias

⁹ T. de Aquino, *In Decem Libros Ethicorum Aristotelis Expositio*, lib. III, lectio 6, n° 451.

¹⁰ *Sum. Theol.* 1° pars, q 28, a 6.

NOTAS

a la cual se hace la recta elección de las cosas que convienen al debido fin, tal como un caballo, si es ciego tanto más fuertemente choca y se lesiona, cuanto más fuertemente corre. Y por eso es preciso que la virtud moral sea según la recta razón y con la recta razón”.¹¹

Del mismo modo que es inconcebible un apetito racional desligado de toda razón, lo es una virtud moral separada de otra intelectual. Por la virtud moral el hombre quiere el bien conforme a la razón, pero, para la producción de la acción virtuosa, necesita hacer una recta elección de los medios correspondientes, y conocer de un modo habitual los primeros principios del orden especulativo y práctico. De ahí que Santo Tomás nos recuerde: “La virtud moral puede existir sin algunas virtudes intelectuales como la sabiduría, la ciencia y el arte, mas no sin el intelecto y la prudencia.”¹² Sin prudencia, en efecto, no puede darse la virtud moral, porque ésta es un hábito electivo, es decir, que determina la buena elección. Y para que la elección sea buena se requieren dos cosas: en primer lugar, que haya una debida intención del fin, y esto se hace por la virtud moral que inclina al apetito a un bien conveniente a la razón, que es el fin

debido. En segundo lugar, que el hombre elija rectamente los medios, y ello no es posible sino por la razón que rectamente aconseja, juzga y preceptúa; lo cual pertenece a la prudencia. De ahí que la virtud moral no puede darse sin la prudencia, y en consecuencia tampoco el intelecto, pues por medio de éste se conocen los principios naturalmente evidentes, tanto en las cosas especulativas como en las operativas.¹³

Por otra parte, la recta razón es imposible sin el recto apetito. En el mismo sentido se expresa Aristóteles cuando dice que sólo “el hombre bueno juzga rectamente todas las cosas, y en cada una de ellas, se le muestra lo verdadero”.¹⁴ La verdad es siempre la misma, es imposible una recta elección de los medios de la verdadera acción que debe realizarse, si el fin es malo. No hay estrictamente hablando medios buenos para fines malos. La verdad del juicio sobre el bien o el mal concreto, la aplicación de los principios prácticos universales a las conclusiones particulares sobre la acción moral, presupone, para no ser desvirtuada por alguna pasión, la recta inclinación de la voluntad, que producen las virtudes morales. “La obra del hombre —enseña Aristóteles— se

99

¹¹ *Sum. Theol.*, I-II, q. 58, a. 4, ad. 3.

¹² *S. Theol.*, I-II, q. 58, a. 4.

¹³ Cfr. *l. cit.*

¹⁴ Aristóteles, *Ética nicomaquea*, lib. III, cap. 4, 1113 a 29.

NOTAS

consume adecuadamente sólo en conformidad con la prudencia y la virtud moral porque la virtud propone el fin recto y la prudencia los medios conductores.”¹⁵

4. A modo de conclusión

La educación tiene una función esencialmente integradora. El hombre es un ente único y que, como ya hemos visto no está determinado por naturaleza (como los demás entes finitos) a ser lo que es, a operar su ser. Procurar que quiera libremente hacerlo, es la tarea educativa. Que el poder en el ser humano esté unido al deber, y el operar al ser, es su magna misión. Y no parece haber otra manera de lograrla que formando en la prudencia, clave del perfeccionamiento integral del hombre en cuanto hombre.

En cuanto al educador las conclusiones a que hemos llegado se constituyen en premisas de su acción y logran su sentido pleno cuando conscientemente actúa de acuerdo con ellas y promueve efectivamente el perfeccionamiento del hombre. Por ello extraeremos algunas consecuencias prácticas que pueden llevarnos en la correcta dirección.

¹⁵ Aristóteles, *Ética nicomaquea*, lib. VI, cap. 12, 1144 a 7.

En primer lugar se debe optar positivamente en favor de la educación moral. En la práctica se observa la insuficiencia del mero conocimiento del bien en los innumerables casos de personas que se malogran en su vida profesional, no por la carencia de conocimientos o habilidades, sino por que les falta la sabiduría elemental del trato con las personas o la más simple capacidad de dominarse a sí mismos.

A menudo constatamos la ausencia casi absoluta de la formación del carácter y la educación moral. En esto subyace el error de pensar que la instrucción significa por sí sola la moralización del individuo, es decir, que la perfección moral es una consecuencia inmediata y automática de la educación intelectual, y que el desarrollo de las facultades intelectuales en el individuo llevarían por sí solas a la armonía con el orden moral. Fue la gran ilusión del pensamiento Ilustrado, desmentido traumáticamente por las dos guerras mundiales. Por consiguiente podemos decir que una enseñanza que no afirme al hombre en lo más esencial, ni ayude a que haga buen uso de sus facultades, debe descalificarse por no promover lo más esencial y específico de la educación.

En segundo lugar, se debe enseñar a tener ideales. El hombre se encamina a la consecución de un

NOTAS

objetivo cuando lo considera conveniente y digno para él. El ideal atrae los actos del hombre, lo mueve a la conquista y da sentido a su vida. La presencia y fortaleza del ideal asegura una acción continua tras su logro.

En la adolescencia es cuando surgen los ideales con mayor fuerza; este es un momento privilegiado para infundir las ilusiones que disponen a la voluntad a actuar en función de las grandes metas. Se puede preparar el terreno para el asentamiento de los verdaderos y grandes ideales fomentando, en principio, pequeñas ilusiones. Una vez acostumbrado el joven a vivir y actuar en función del logro de metas ha de intentarse que sea un gran ideal el que lo mueva a actuar.

Pero no basta con tener ideales, es necesario también, por último, que la voluntad se determine en la consecución de lo que la inteligencia le presenta como bueno y permanezca actuando en esa dirección. Es necesario, por tanto, educar y fortalecer la voluntad porque una voluntad firme es el mejor medio en lo humano para forjarse a sí mismo.

Lo que perfecciona al hombre es el libre ejercicio de sus potencias movidas por la voluntad, que ha de estar guiada, a su vez, por la razón y no por el sentimiento, los estados de ánimo o el capricho. En esta tarea cumple un papel importante el ense-

ñar a cumplir con el deber, a ser perseverantes y a enfrentar, con decisión, las dificultades que en uno u otro grado siempre nos presenta el misterio de la vida.

NOTAS

ORIGEN, DESARROLLO Y CRISIS
DE LA EDUCACION EN EL SIGLO XX

*Giorgio Chiosso**

102

El fin del siglo XX, tan cuajado de eventos, tragedias y cambios, ha ofrecido a los estudiosos la oportunidad de sintetizar el sentido de los mismos por medio de algunas metáforas. Eric J. Hosbawm ha propuesto, por ejemplo, la hipótesis de que el siglo XX ha sido un 'siglo breve', por la aceleración cada vez más vertiginosa que los eventos de la guerra y las transformaciones han tenido en la vida de los hombres. Según Carlo Pinzani, el siglo apenas finalizado se podría identificar como el 'siglo del miedo': los cien años apenas concluidos estarían marcados por el 'miedo de todo', desde la guerra al hambre, pasando por la catástrofe nuclear, y a las grandes enfermeda-

des que acompañan, de diverso modo, tanto a los países pobres como a los ricos. Marcello Veneziani ha sugerido, en cambio, la metáfora de lo desmesurado: en el siglo XX cada evento habría asumido proporciones enormes comenzando por las dos grandes guerras mundiales y por las dimensiones del Holocausto, hasta llegar a la conquista del espacio y el impresionante crecimiento de la población mundial.

No ha faltado quien recuerde, como Benedetto Verrecchi, que el siglo XX ha sido también el 'siglo de la escuela', es decir, el período relativamente breve en el que la sociedad occidental se ha alfabetizado completamente, conquistando el dominio de la palabra hablada y escrita; y quien ha subrayado (Vittorio Foà) el significado positivo de las 'pasiones civiles', que han sacudido a las grandes masas de trabajadores contribuyen-

* Ponencia Congreso Internacional Paideia e Humanitas, Roma, 2000.

** Profesor Ordinario de Pedagogía General de la Universidad de Turín.

NOTAS

do a rescatarlas, al menos en parte, de la explotación, de la emigración y de la alienación.

El cardenal Martini, por su parte, ha llegado a preguntarse si el siglo XX no ha sido, más bien, un 'siglo nulo', en cuyo final reaparecen los mismos fantasmas de su inicio: el nacionalismo, las violencias, el prevalecer de una etnia sobre otras, la falta de respeto por el ser humano. Por una parte los horrores de la limpieza étnica en los Balcanes, que han despertado recuerdos que se creían superados definitivamente y, por otra, los bombardeos 'inteligentes', con bombas que vuelven a abrir problemas éticos no resueltos acerca del bien y del mal, de la guerra y de la paz. Por consiguiente, un siglo que, iniciado en nombre del progreso prometido por la ciencia, concluye dejando abiertos algunos problemas fundamentales ligados al reconocimiento de la dignidad de la condición humana.

Las reflexiones que siguen no pretenden en modo alguno resolver las controversias, ni juzgar las razones y las equivocaciones ni, tampoco, añadir otras a las ya muchas valoraciones. Se proponen simplemente el objetivo de añadir otro punto de vista a los más recurrentes, es decir, observar el siglo XX desde el punto de vista de los modelos y de los fenómenos educativos, que se han enfren-

tado y a menudo combatido, con la finalidad de captar sus trayectorias y ambivalencias. Junto a los innumerables y generosos intentos dirigidos a la promoción de la plenitud y la dignidad del ser humano, se encuentran, desgraciadamente, también las traiciones perpetradas contra las jóvenes generaciones, las instrumentalizaciones ideológicas, las violencias sobre los menores, que han ininterrumpidamente acompañado, en maneras diversas y con distintos nombres, al siglo que se acabamos de despedir.

Considero que es necesario añadir también unas palabras acerca del sentido que se tiene que atribuir al título de la ponencia. Las tres palabras clave—origen, desarrollo y crisis—no se deben interpretar en sentido cronológico, como si en el siglo XX se hubiera consumido y descompuesto la parábola de la educación, del optimismo de principios de siglo a la plena madurez de la segunda posguerra (cuando en todo el Occidente se verificó un renovado empeño en el campo educativo) hasta la crisis de la última parte del siglo, marcada por el eclipse de lo educativo. Si así fuera, correría el riesgo no sólo de simplificar, sino, sobre todo, de alterar el sentido de la historia del siglo pasado, cuya historia educativa y pedagógica, con sus momentos de mayor intensidad y

NOTAS

otros menos significativos, aparece en conjunto no distinguible por la ambivalencia y por la complejidad mencionadas a propósito de los modelos educativos.

El título se debe leer, más bien, dentro de una lógica de hipertexto, en el sentido de que origen, desarrollo y crisis coexisten en modo permanente con la dimensión misma de la educación y, de vez en vez, marcan su desarrollo. El hecho educativo, en otras palabras, es siempre el resultado de una esperanza, que origina un proceso de proyecto, cuyo desarrollo y cuyo resultado están siempre abiertos y jamás son ciertos, al punto de traducirse a veces en formas de fracaso y de derrota. Este principio, que vale para cada individuo, creo que se puede también ampliar en el espacio y en el tiempo.

Añadiré, como ejemplo, una breve nota para expresar con la mayor claridad posible el sentido del título. La fe en la fuerza civilizadora de la 'buena educación' abre y recorre una gran parte del siglo XX, a partir de las grandes ilusiones prometidas por la ciencia educativa entre los siglos XIX y XX –cuando se pensaba que la educación podía convertirse en la clave del mejoramiento infinito del hombre y del progreso de la sociedad– pero, como bien sabemos, tiene que arreglar cuentas con sucesivos fracasos, cuyos resultados se encuentran im-

presos en los rostros de los niños de Terezin y en las llagas de los de Hiroshima y, a pesar de estas enseñanzas –hoy como ayer–, en los niños diseminados en los campos de acogida de los prófugos de los Balcanes, en las diversas formas de intolerancia y, frecuentemente, de verdadera violencia, que todavía marcan la vida de muchos menores. La sombra de Auschwitz no queda circunscrita a un momento de locura y de abismo moral colectivo, sino que prosigue en la segunda mitad del siglo.

Tampoco la fe más tenaz en la educación garantiza el éxito educativo y un futuro mejor y más tranquilizador. La historia registra inexorablemente por un lado, la coexistencia del bien y del mal, del progreso y del retroceso, de la racionalidad y de la violencia ciega y, por otro, también la fragilidad y la incertidumbre que siempre acompañan y marcan el hecho educativo.

El rostro, siempre nuevo, siempre diverso, siempre abierto a la esperanza, de quien tenemos delante, nos invita, sin embargo, a no detenernos y a retomar, hoy como ayer, el tortuoso sendero de la educación y a recorrerlo con la misma intensidad y la misma determinación con la que lo hicieron los grandes educadores del pasado, si bien conscientes de estar expuestos, al igual que ellos, al permanente riesgo del fracaso.

1. La fe en la educación de la sociedad burguesa

Como acabo de mencionar, el pasaje entre los dos siglos estuvo marcado por un fuerte optimismo en el campo educativo, que se manifestó en varias formas, tanto en el plano de la mentalidad colectiva como en términos de las intervenciones legislativas con normas más severas, por ejemplo, en el campo de la tutela del trabajo de los menores y por la promoción de la escolarización.

Los cuidados y atenciones hacia los niños y jóvenes aumentaron hasta convertirse en motivo de encendidos debates e interesar a cuotas cada vez más significativas de la opinión pública. Los más tenaces y emprendedores defensores de los derechos de la infancia fueron filántropos, escritores, políticos, impulsores de iniciativas caritativas, congregaciones de religiosos y de religiosas que, por una combinación de factores y de nuevas sensibilidades, trabajaron contra el abandono, la explotación, el trabajo infantil, la ignorancia, substancialmente contra la prematura desnaturalización de la infancia, reclamando y comprometiéndose para lograr condiciones de vida más humanas y el mejoramiento de la vida de las familias.

Las denuncias sociales de la poeta inglesa Elizabeth Barrett Browning y de Victor Hugo, las novelas de Dickens y las novelas populares de la segunda mitad del siglo XIX (entre otras la celeberrima *Sin familia*, de Malot y otras análogas que repitieron el modelo del niño solo y abandonado muchas veces), las reflexiones educativo-humanitarias de León Tolstoi, los movimientos a favor de la tutela y la defensa del niño promovidos por Stanley Granville Hall, en Estados Unidos y por Alfred Binet, en Francia, la apasionada arenga de Ellen Key en un libro de 1905, *El siglo del niño*, que alcanzó algo así como 64 ediciones en sólo seis años como demostración de una extraordinaria acogida, la multiplicación de las iniciativas religiosas a favor de la que Don Bosco había indicado como 'la juventud pobre y abandonada' no fueron más que algunas de las voces que interpretaron aquel nuevo sentido de la infancia y de la juventud que, desde la segunda mitad del siglo XVIII y con mayor fuerza durante el Romanticismo, comenzaba a reconocer cada vez más netamente a los menores una precisa dignidad y el derecho a la educación.

La sociedad burguesa tenía las ideas muy claras en el campo educativo. Su modelo, como teorizó con gran eficacia Emile Durkheim, se

NOTAS

basaba en dos conceptos-clave: la integración y la reproducción. Integrar al individuo significaba proporcionarle un fuerte sentido de pertenencia y encuadrarlo en los valores de la sociedad burguesa. Estos, como es bien sabido, se centraban en el ideal nacional, en el trabajo productivo, en la concepción laica de la existencia, en la confianza en el progreso. La integración en la sociedad burguesa, a su vez, planteaba los presupuestos de la reproducción social: cuanto más ésta se hubiera realizado en formas armónicas y no conflictivas, más segura y ordenada habría sido la vida asociada y mayor la fuerza y la cohesión de la nación.

Los instrumentos indicados para alcanzar estos dos objetivos fueron respectivamente la 'ciencia de la educación' (como se prefirió definir la pedagogía en el período positivista), concebida, como se sabe, como ciencia experimental y no solamente en formas empíricas y, mucho menos, como pura filosofía, y la asistencia a la escuela.

La perspectiva con la que se veía la escuela cambió de manera sustancial a partir del siglo XIX. Los Estados tomaron una línea de intervención cada vez más clara y hegemónica hasta llegar, en las últimas décadas del siglo, a la sanción del principio de la instrucción obligatoria. La asistencia a la escuela ya no

fue considerada una experiencia opcional, sino un requisito esencial para la formación del ciudadano/súbdito (en el caso de la instrucción obligatoria) y estrictamente funcional a la identidad burguesa (a nivel de instrucción secundaria y superior). Resumiendo, se consolidó la convicción de que no se podía pertenecer a una comunidad nacional si no se cumplía el deber escolástico de la misma manera que se debía cumplir el deber del servicio militar.

El dominio de los códigos de la lengua hablada y escrita y los conocimientos ligados a la pertenencia cultural (con tensiones más o menos fuertes en el campo de la dimensión religiosa e impulsos más o menos intensos hacia la afirmación de la concepción laica de la existencia) fueron consideradas las vías de acceso a la integración y a la reproducción y, por tanto, los puntos fijos para la creación de una sociedad estable, ordenada, consciente de su propia dignidad y fuerza.

Este planteamiento, perseguido con gran determinación y notables analogías en los diversos países europeos, puso en marcha un proceso de modernización de los sistemas escolásticos coherente con el mayor dinamismo de la civilización moderna impreso por la producción industrial, la ampliación de los mercados, la difusión generalizada de la cultura

ra escrita, la laicidad de los estilos de vida que se inspiraron, en general, en las costumbres y hábitos de la clase burguesa.

2. El modelo educativo democrático y el de la autoformación

La idea de la sociedad orgánica –imaginada por sociólogos como Vilfredo Pareto y Gaetano Mosca, pero que movió también la reflexión de filósofos y estudiosos de problemas educativos como Giovanni Gentile y John Dewey–, que marcó la manera normal de pensar entre los siglos XIX y XX, nació y se desarrolló siguiendo dos itinerarios principales.

El primer itinerario evolucionó con la vista puesta en los recursos y en las capacidades del individuo, confiándose en la hipótesis de que una sociedad es más fuerte y capaz de crecer en modo ordenado en la medida en que quienes la forman posean una sólida visión de la vida y sean capaces, cada uno por su parte, de realizar su tarea y aceptar sus propias responsabilidades.

Se trataba de una hipótesis socio-pedagógica que, aun teniendo en cuenta las exigencias sociales, pensaba en la sociedad no como un agregado indeterminado, sino como un conjunto de personas. Antes que ver

al Estado como supremo regulador de la disciplina nacional, aparentemente por encima de las partes y desinteresado, y considerarlo como árbitro de los conflictos y de las tensiones sociales, el modelo educativo democrático veía la sociedad y su capacidad de organización y desarrollo confiadas a los recursos individuales.

Cuando John Dewey en su ‘credo pedagógico’ aproxima la afirmación de que “cada educación procede de la participación del individuo a la conciencia social de la especie” a la una según la cual la educación significa preparar “a la vida futura dando al alumno el dominio de sí mismo”, de modo que llegue a conseguir el completo y rápido uso de todas sus capacidades, sienta las bases de un modelo educativo destinado a tener, y que tendrá, amplia circulación en los ambientes del progresismo educativo estadounidense y en el movimiento por la nueva educación. Si bien con *Democracia y educación* Dewey sancionó la estrecha relación entre la educación y el modelo político-social, en el que tal modelo podía realizarse, tocó a las investigaciones y a las reflexiones desarrolladas en el Instituto Jean Jacques Rousseau, de Ginebra, animado por Edouard Claparède, Adolphe Ferrière, Pierre Bovet y a algunos otros educadores que com-

NOTAS

partían las mismas preocupaciones, como Maria Montessori, las hermanas Agazzi y Ovide Decroly, delinear una idea de infancia con el derecho a la espontaneidad y a la libertad como premisa para una nueva sociedad.

Sólo dejando al niño libre para manifestar sus necesidades e intereses, en una palabra, su vitalidad, se podía evitar aquellas formas educativas inspiradas en la constrictión, que entristecían al hombre y, al mismo tiempo, se ponían las premisas para un orden nuevo. Al fundarse en leyes naturales, dicho orden habría tenido que propiciar una sociedad renovada inspirada en el principio de la fraternidad universal. La escuela basada en los intereses y en la iniciativa de los alumnos y organizada de manera de no plasmarlos de forma conformista según un modelo estandarizado había sido puesta, en sustancia, como premisa indispensable para asegurar una sociedad en la cual los individuos habrían podido experimentar la democracia.

El gran movimiento para la nueva educación y la escuela activa se desarrolló, no por casualidad, a la sombra de los palacios ginebrinos de la Sociedad de las Naciones, convertida en símbolo, inmediatamente después de la guerra, de aquel humanitarismo democrático que habría debido regular la vida de los hom-

bres después de la gran tragedia del primer conflicto mundial.

Pero, junto al modelo que, en homenaje a Dewey, hemos definido 'democrático', debemos también citar otro significativo motivo educativo, cuyos orígenes radicaban en la tradición de la 'Bildung' y en la moral kantiana, que, encontrándose en la celebración del ideal humanístico, tuvo larga circulación en los ambientes alemanes e influyó sobre una gran parte de Europa. Su intérprete emblemático en el campo pedagógico fue Friedrich Wilhelm Förster, en quien la fuerte concepción de los 'valores' se unió a una sólida concepción ético-religiosa de la existencia, sin, por ello, tener nada que compartir con las tendencias autoritarias y nacionalistas que sacudieron, antes y después de 1914, la Alemania del káiser Guillermo y buena parte de Europa. Los libros de Förster encontraron notable éxito y fueron traducidos a diversos idiomas, entre ellos al italiano.

Según Förster, el baricentro de la educación no debía pasar fuera del hombre, sino por el auto-dominio del 'sí' personal, y desarrollarse en el sentido de la formación del carácter. Cuanto mayor era la facultad del hombre de disponer de bienes materiales con todas las lisonjas y los deseos que los acompañan, más urgente aparecía, como escribía en

Escuela y carácter, “el refuerzo y la profundización del lado espiritual de la naturaleza humana”. Por eso, el dominio del carácter se colocaba como criterio constitutivo de la educación. El carácter era lo que calificaba al individuo, asegurando unidad y fuerza a sus decisiones, substrayéndolo a la inestabilidad de las experiencias contingentes: por la madurez del carácter se podía medir la madurez del hombre.

Förster juzgaba decisiva la tarea educativa de la formación del carácter, “no sólo en interés del mantenimiento de los bienes ideales, sino también en interés de la civilización técnica que también se funda en la obra de educación moral de largos siglos, en los cuales la disciplina del hombre interior, la técnica del auto-dominio, la pedagogía del sacrificio, la educación al amor, ocupaban el primer lugar en la cultura”.

3. El predominio del modelo totalitario

El otro itinerario que surgió en torno al principio de la sociedad orgánica de fines del siglo XIX, en lugar de confiarse a la fuerza constructiva de la inteligencia y al sentido ético del actuar humano, prefirió apelar a la fuerza ordenadora del Estado concebido a la manera hegeliana en

formas éticas y supraindividuales. Es necesario decir que este planteamiento, ciertamente autoritario en sus presupuestos de fondo, pero no automáticamente antiliberal, se desarrolló entre las dos guerras en toda Europa a lo largo de inquietantes formas totalitarias, ya sea del lado de los totalitarismos de derecha o de las formas asumidas por el comunismo soviético a partir de 1925. El modelo educativo que surgió de ello, si aún se puede definir como educativo, fue el del totalitarismo ideológico.

Es difícil encontrar en la historia de la humanidad una época tan trágica como la experimentada en las tres décadas comprendidas entre 1914 y 1945, no sólo por las tres dramáticas guerras (agrego a las dos guerras mundiales también el conflicto de España, que tuvo un significado ideológico particular) que derramaron sangre por todo el mundo, sino también por las sistemáticas violaciones de los derechos del hombre, la celebración de la fuerza, el uso sistemático de la violencia, el exterminio usado como instrumento de lucha política.

El principio de nacionalidad que había sostenido y guiado la sociedad europea entre los siglos XIX y XX se transformó rápidamente en formas nacionalistas. El internacionalismo comunista, a su vez, inspirado en los ideales de paz, fraternidad y solidari-

NOTAS

dad, se corrompió en formas autoritarias que persiguieron no sólo a los enemigos de clase (lo que, en cierto sentido, habría podido atribuirse a la lógica revolucionaria), sino también al disenso interno en la propia formación comunista. La cultura de una época trágica como la que estamos considerando no podía menos que estar bajo la insignia del totalitarismo, o determinada y condicionada por la cultura del todo o nada, del amigo o enemigo, del más allá, del absoluto perseguido y realizado en esta tierra. Lo que une a los totalitarismos de derecha y de izquierda de la Europa de los años treinta es la perspectiva con que contemplan la crisis de la sociedad burguesa, y, por lo que se refiere a nuestro discurso, a la crisis de la educación burguesa formal y ritual, proponiéndose como fuerza fresca, emergente, como nueva 'juventud del mundo'.

Así pues, el totalitarismo fue algo más que un régimen político: fue una atmósfera, un contexto, el intento de crear una civilización completamente nueva, capaz de volver a dar un sentido a la vida de la humanidad. Esto puso las condiciones casi irrealles de un ambiente aparentemente 'normal' en el que la exaltación y la legitimación de las guerras fueron la consecuencia directa de los nacionalismos exasperados que, a su vez, justificaban los millones de muertos

en nombre de la raza, pero también de la verdad y de la identidad a defender y salvar, en nombre, en algún caso, también de la religión, como estaba grabado en los cinturones de los nazis, 'Dios está con nosotros'.

En el totalitarismo no hay lugar para la promoción del ser humano, sino solamente para la propaganda, la mistificación de los hechos, el entrenamiento, la celebración unánime de grandes mitos, frecuentemente contruados a la perfección. El individuo no es más que un impresionante engranaje de hechos que escapan a su control y a su evaluación respecto a los cuales él no dispone de los instrumentos de análisis crítico con un neto inclinarse hacia una fe en un 'jefe', en una 'política', en un Estado.

La gran confianza en la fuerza de la educación para mejorar al hombre y a la sociedad, que había sostenido los esfuerzos de la sociedad liberal, pareció disolverse ante el delirio de omnipotencia que acompañó las experiencias totalitarias, cuyos resultados se manifestarían pronto en la monstruosidad de los campos de concentración.

4. Una renovada fe en la educación

El pasaje entre los años cuarenta y cincuenta del siglo pasado representaron otro parteaguas importante. En aquellos años la sociedad occidental, al tomar conciencia de la tragedia que se había apenas consumado, se abrió a un nuevo y férvido momento de fe en la educación que pareció volver a atar los hilos rotos de las experiencias democráticas de antes de la guerra. Al tomar conciencia de que malos maestros habían producido la 'mala educación' que había llevado al drama de la guerra, se quiso restablecer el círculo 'virtuoso' de educación-progreso-civilización, si bien con una señal diferente, al menos en parte, de la que había marcado la primera parte del siglo.

Si las primeras décadas del siglo XX se habían caracterizado por el optimismo liberal-democrático y por los valores expresados por la civilización burguesa, dos nuevos y grandes modelos se confrontan y se enfrentan, poniéndose como explícita alternativa al modelo burgués: el que se apoya en la centralidad del ser humano y el orientado en función de la ideología social-comunista.

La vía de salida de la crisis en nombre del ser humano había sido trazada, desde los años treinta, en las

reflexiones de intelectuales como Mounier y Maritain que, aun con diferencias y sensibilidades diversas, convergían en la exigencia de reconocer en el hombre el centro de todas las experiencias personales y sociales. Contra la deshumanización de las sociedades capitalistas y de las totalitarias, en las que se podía hablar sólo del individuo despersonalizado, parte de un mecanismo destinado a producir o sacrificado a una ideología política, estaba el 'retorno a la persona', entendida como experiencia interior emotiva, de relación, religiosa, concebida como núcleo productor de sentido y, por lo tanto, experiencia irrepetible de la que, únicamente, se desprenden las interrogantes de sentido, las razones de la convivencia y la necesidad de la ética.

Contrastando cualquier forma de reduccionismo ideológico, sociológico y tecnológico, la idea cristiana de persona se propuso como eje de un modelo educativo entendido como 'realización de un proyecto personal' capaz de aceptar en modo responsable el riesgo conectado con la libertad personal, de entablar diálogo con otros y de buscar el sentido último de la vida en lo trascendente. El proyecto educativo personalista se presentaba, por eso, como una experiencia que era 'algo más' y 'diversa' respecto a la simple educa-

NOTAS

ción en función de la integración social o en términos de desarrollo psicológico.

Este proyecto nos lleva al concepto de persona fuertemente enclavado en la onto-metafísica greco-clásica, reelaborado en la óptica de la filosofía cristiana de la educación, capaz de potenciar desarrollos de tal magnitud que atraviesan toda la historia de Occidente y ofrecen, en el siglo XX, una alternativa antro-po-ética y antro-po-pedagógica a los planteamientos científicistas, deterministas, economicistas. La cultura animada por los valores del ser humano constituyó un potente factor positivo en la construcción de la democracia posbélica y tuvo lugar en diversos niveles, en los cuales se cruzaron no sólo las reflexiones de los personalistas considerados en sentido estricto, sino también las sugerencias de aquellos intelectuales que en perspectiva fenomenológica (pienso, por ejemplo, en autores como Guardini y Edith Stein) dirigieron su atención a la persona a partir “del hombre concreto personalmente existente” (Guardini). El personalismo, así entendido, del siglo XX —es decir en sentido lato y no sólo como una específica escuela del pensamiento— constituyó mucho más que una lectura sólo pedagógica de la condición humana. Representó una línea de interpretación general de nuestro

tiempo y una fuente para el planteamiento humano.

Especular respecto a la concepción onto-metafísica de la persona, colocó al individuo interpretado según los cánones de la ideología socialista y comunista. Sólo muy tarde, Occidente llegó a conocer las tragedias consumadas (y que todavía se estaban consumando) en nombre del socialismo real. Por mucho tiempo existió una fuerte resistencia a pensar en el comunismo como históricamente se realizó en términos de totalitarismo. El ideal de una ‘sociedad nueva’, inspirada en los valores del marxismo, fue el otro polo educativo en el que se reconoció una parte importante de la cultura europea. Se concibe al hombre como un proyecto en continua construcción, resultado de una acumulación continua de experiencias y de conocimientos, que era posible modificar y orientar según adecuadas intervenciones en la ‘estructura’ y en la ‘superestructura’. La comprensión del mundo surgía de la capacidad de modificarlo y de orientarlo permanentemente a la luz de nuevas situaciones que, en perspectiva, debían asegurarle paz, igualdad y fraternidad.

En un telón de fondo, en verdad más teórico que real, se proyectaban imágenes de sociedades en expansión, en armónica multiplicación de las libertades, de emancipación de los

NOTAS

saberes constituidos, de ininterrumpida apertura experimental. Por lo menos hasta los años setenta la fuerza de la idea comunista, más o menos ampliamente examinada e interpretada a la luz de un Marx humanista y más o menos unida a una concepción crítica de la sociedad, desarrolló una gran atracción, en modo especial para contrastar con la agresividad del capitalismo avanzado. Basta pensar en lo que representó la movilización en todo Occidente contra la guerra del Vietnam.

A pesar de la irreducible diversidad antropológica entre estos dos modelos educativos, estaban unidos por algunas características comunes, al punto de poder sostener que fueron ‘opuestos, pero parecidos’: ambos fueron marcados por una fuerte idea de educación, por la atención al destino de las clases populares, por el ansia de proselitismo, por una pedagogía mucho más viva y espontánea en los hechos que en la codificada en los ensayos de los estudiosos. En ambos modelos fue mucho más fuerte, en particular, la dimensión comunitaria, aunque el significado y el sentido de la vida comunitaria fueran históricamente interpretados y vividos de modo diverso. Tanto en un caso como en el otro, la experiencia del individuo no era un fin en sí misma, sino que el sentido del actuar y de la responsabilidad personal se

reflejaba en el contexto social, identificado, en un caso, en el proyecto personalista comunitario y, en el otro, en la sociedad colectiva.

Sin embargo, este ‘parecido’ en el plano de los comportamientos y de la solidaridad no podía evitar enfrentarse irreduciblemente cuando se consideraba el sentido y la perspectiva de la existencia humana y la organización última de la sociedad. A la trascendencia puesta como condición de la educación humana y entendida como su fundamento y su medida de libertad –si bien reconociendo la necesidad de contextualización de los valores vividos– el modelo del marxismo-leninismo contrapuso el axioma del hombre en la historia, su realizarse en un proyecto completamente mundano, encerrado dentro de una concepción materialista de la existencia humana.

5. La utopía de la sociedad fraternal

Hacia los años setenta, cuando el proceso de disolución del comunismo occidental era avanzado aunque no apareciera todavía en toda su evidencia, algunas teorías en el ámbito de la cultura cristiana expusieron la hipótesis de un cristianismo no sólo capaz de dialogar con los marxistas, sino autenticado en muchos por la

NOTAS

asunción de algunas categorías marxistas. Según esta visión, el marxismo constituía la nueva y última forma de humanismo que había sucedido al cristianismo, el cual podía salvarse sólo conduciendo el sentido de su propuesta en dirección a la liberación histórica del hombre sostenida por el marxismo. Se trataba, ciertamente, no del marxismo que adoptaron los partidos comunistas, sino de un marxismo revisado sobre todo a través de los escritos del joven Marx e interpretado con una perspectiva liberalizadora y emancipadora y, por tanto, humanista.

La nueva especificidad (o especificidad residual) del proyecto cristiano estaba confinada a asegurar una 'sensibilidad cristiana' a la liberación política según una lectura del cristianismo totalmente 'humana' y horizontal, cuyas justificaciones últimas eran puestas en las varias hipótesis de teología de la liberación, que comenzaron a tener una gran notoriedad. Los cristianos debían educarse "con una imagen de Cristo salvador no ya de las almas sino de los hombres y del mundo" y, por lo tanto, en un proyecto educativo fuertemente histórico, inmerso en las vicisitudes humanas, caracterizado por una marcada horizontalidad, dispuesto a recibir no sólo como valores negativos sino como proposiciones, fenó-

menos como el ateísmo, la secularización, la crisis de la autoridad.

Estas posiciones radicalizaban algunas afirmaciones del Concilio y, en particular, hacían presente una cristiandad animada no de un contenido religioso tal como para determinar una cultura (y, por tanto, tampoco una pedagogía), sino más bien como una forma de solidaridad y de cooperación con todos los hombres. Se trataba, en la práctica, de invertir el principio de secularización, sacralizando las actividades del mundo profano, saliendo del dualismo invivible entre la radical condena teórica del marxismo y el reconocimiento de la validez de sus análisis y retomando la iniciativa en el mundo histórico en nombre de un marxismo cristianizado.

Para evitar los desvíos del secularismo consumista y alienante, la secularización debería confiarse a aquella que Ernst Bloch había definido la 'religión del Éxodo', opuesta a la religión del 'ya cumplido', dirigida al futuro y al 'aún no', en torno a la cual se podían reconocer no los poderosos, sino todos los desheredados de la tierra.

A pesar de la sugestión y la fuerza de atracción de un modelo político, religioso y educativo inspirado en la doble fuerza emancipadora y liberadora de un cristianismo visto en una perspectiva sobre todo de soli-

daridad y de un marxismo idealizado y despojado de los límites de las interpretaciones históricas, no se tradujo, sin embargo, en una propuesta suficientemente poderosa para marcar en el plano de la mentalidad general las últimas décadas del siglo apenas acabado. Los procesos de secularización no eximieron ni la vertiente de la experiencia religiosa ni la de la cultura marxista.

6. Los desafíos entre los dos siglos: cosmopolitarismo y comunitarismo

Agotada la breve aunque intensa estación de la utopía de una 'sociedad fraterna' fundada en el ideal de la igualdad, considerada como el principal valor moral y condición para todos los demás valores, la centralidad del escenario cultural fue absorbida, por un lado, por el principio de la racionalidad instrumental, empírica, de procedimiento en grado de universalizarse y de cosmopolitizarse, y, por el otro, por un modelo centrado en neta contratendencia respecto al principio cosmopolita, en la dimensión comunitaria y en los valores típicamente locales. Estos son los dos principales modelos culturales y educativos con los que el pasaje entre los dos siglos se confronta.

Una amplia y significativa parte de la cultura contemporánea, especialmente en el ámbito anglosajón, está unida por una fuerte atención a la razón como instrumento-principal y como 'volante' de la cultura y de la civilización modernas, por una confianza en la ciencia y en la tecnología como vectores de la racionalidad misma y como el modelo más alto y más crítico que poseemos hasta hoy; por un conocimiento capaz de controlar y someter a crítica sus procedimientos cognoscitivos; por una orientación política democrática, resultado y condición al mismo tiempo de un proceso fundado en la información, en la comunicación y en la multiplicación planetaria del modelo tardo-capitalista.

Este modelo deja en la sombra el valor de la memoria, la función de la narración, concibe la comunidad según lógicas más funcionalistas que finalísticas, tiende a proporcionar una imagen idealizada de la sociedad democrática, pone el silenciador a los conflictos internos y recurrentes de las sociedades ricas. Los principios de tolerancia, diálogo, pluralismo que la caracterizan son vistos en la perspectiva de una generalización universal de aquel modelo de razón (occidental, moderna, científica, laica) a la que, todavía, no todas las culturas reconocen ni prioridad ni centralidad.

NOTAS

Frente a la imposibilidad de encontrar algunos núcleos suficientemente sólidos alrededor de los cuales construir la convivencia (como fue, por ejemplo, la idea de nación de la sociedad del siglo XIX), a las sociedades de la modernidad tardía no les quedaría nada más que perseguir un modelo de ciudadanía cosmopolita, garante de la multiplicidad de las experiencias personales, substrayéndola a lógicas normativas y reconduciéndola a una red de relaciones garantizadas por igual dignidad e iguales reconocimientos jurídicos. El esfuerzo de tutelar y de asegurar igual protección a todas las interpretaciones subjetivas de la existencia se resuelve en una democracia simplificada como mero procedimiento de convivencia.

116

El modelo educativo que surge de esta estructura cultural privilegia el dominio de habilidades y competencias, valoriza los saberes con alto potencial generativo, metodológico, pragmático, las estrategias que apuntan a la racionalización y autocomprensión de los procesos de instrucción, a la programación, a la reducción de los errores, a la optimización de los recursos, a la planificación y al control de los resultados. El único ámbito pedagógico merecedor de investigación sería, por eso, el de la educación intelectual y la humanidad del hombre manifestaría toda su

especificidad en la potenciación de las acciones inteligentes. Frente a la no verificabilidad y, por tanto, a las incertidumbres expresadas por los sistemas de significado, sólo el pleno ejercicio de la razón constituiría un sólido y universalmente reconocible punto de referencia y, por tanto, el motivo fundamental de los procesos evolutivos y el final de aquélla que nosotros, habitualmente, definimos como la maduración humana.

Si este modelo se esfuerza en identificar un lenguaje único y en individualizar estrategias educativas eficaces, coherentes con una sociedad multiétnica y diferenciada en el plano de la mentalidad y de los comportamientos y compleja en términos de organización y gestión de los estilos de vida, el modelo inspirado en los valores locales tiende, en cambio, a salvaguardar las especificidades de cada tradición y cultura. No existiría verdadera educación sin una comunidad de referencia, sin una memoria que actúe como brújula, sin una historia ya empezada y que es necesario continuar.

No es en el individuo donde se encuentra el sentido de la educación. Se puede captar solamente en el contexto de las actividades prácticas y sociales orientadas a la consecución de bienes humanos, organizadas dentro de una narración (una historia realmente vivida que merece ser

NOTAS

contada en formas colectivas), que de cuenta de la tradición y del concepto de ‘vida buena’ que de ella emerge. El paradigma comunitario no se repliega, sin embargo, hacia el pasado: la tradición no es algo inmóvil y momificado, sino que con sus enseñanzas y valores expresados puede proporcionar los elementos capaces de renovar y de reinterpretar la tradición misma. La intervención de una tradición en ayuda de otra, escribe Alasdair MacIntyre, es parecido al consejo de un amigo que ayuda a resolver un problema de vida.

La educación –en analogía con el objetivo de ‘bien vivir’– se presenta como una tarea que el hombre, solo, no puede realizar. Por eso le es necesaria la ayuda de todos los miembros de la comunidad, los cuales, al ponerlo en condiciones de madurar su identidad, se realizan a sí mismos y contribuyen al logro del bien general de la comunidad: la vida buena, en otras palabras, sería posible para el individuo sólo dentro de la visión comunitaria de la ‘vida buena’. La ‘educación buena’ no se agota, por eso, en el horizonte de los saberes dominantes de la razón instrumental y, tampoco, dentro de un modelo ético cosmopolita y universal, que por proponerse como tal, está fatalmente destinado a descontar la insignificancia de las perspectivas de sentido y un acercamiento meramen-

te de procedimiento, sino que encuentra su razón de ser en estrategias solidarias y generosas de la comunidad.

La clave de la ‘comunidad buena’ coherente con la ‘vida buena’ se encuentra, en la capacidad de la propia comunidad para no encerrarse en un horizonte de tipo particular, promoviendo, por ejemplo, el dominio y el control de la propia identidad particular (religiosa, nacional, étnica, etc.) en formas capaces de racionalizarla y de relativizarla conscientes de pertenencias más amplias, capaces de incluir, al máximo nivel, la totalidad del género humano. Se trata, en otras palabras, de animar una capacidad de control crítico de las pertenencias particulares que, aun compartidas en cuanto parte irrenunciable de la identidad personal y comunitaria, se tienen también que meditar, restituyéndolas a su carácter histórico y a la evolución en el tiempo y en el espacio.

Los dos modelos que hemos confrontado esquemáticamente presentan aspectos que valorizan al ser humano y riesgos de desvíos despersonalizadores.

El modelo de la racionalidad y del cosmopolitismo, por ejemplo, se presenta consciente de los riesgos de sistemas políticos y educativos demasiado ‘fuertes’ y se esfuerza, consiguientemente, en poner a los

NOTAS

118

hombres en condiciones de poder aprovechar al máximo su libertad y sus potencialidades, evitando siempre posibles y reaparecidos fenómenos fundamentalistas. En términos educativos favorece, por tanto, comportamientos como los de la tolerancia, de la reciprocidad de las experiencias y de los derechos, de la diversidad entendida como valor y no como límite. En el momento en que, sin embargo, se debilitan las razones de la convivencia en nombre de tradiciones y de valores comunes, es casi inevitable que el baricentro de la identidad colectiva sufra una desviación, no sólo en formas individualistas y relativistas, sino también en sentido funcionalista. La escena de la formación parece hoy, no casualmente, dominada por las leyes del desarrollo económico y de sustentabilidad del propio desarrollo. En nombre de la racionalidad y de la eficiencia el hombre corre el peligro de convertirse en una simple y tal vez inconsciente pieza de un mosaico diseñado por las grandes multinacionales, que funcionan en clave global.

También el modelo comunitario, si bien intrínsecamente rico en valores significativos, no está exento, a su vez, de riesgos y ambivalencias. El principio de la pertenencia de la persona a una tradición y a una comunidad (como para pensar y pro-

yectar la intervención personalizante en formas de tipo solidario) presenta no sólo el problema de la 'vida buena' y de las finalidades colectivas con una fuerza desconocida por el modelo cosmopolita, sino que favorece factores importantes para la maduración del hombre como la educación para la responsabilidad colectiva, para la superación de uno mismo, para la participación social, para el reconocimiento de ser parte activa de una 'memoria'.

La forma reguladora de la comunidad está, sin embargo, expuesta, a su vez, a desviaciones deshumanizadoras. Esto se verifica cuando el *ethos* comunitario se substituye por el principio del *ethnos*, dando en tal forma fuerza a la identidad colectiva sobre la base de los vínculos de sangre y de territorio, con la afirmación de principios de superioridad de una memoria y de una tradición, la potenciación de los sentimientos de exclusión y hostilidad hacia el otro, la legitimidad de la violencia como forma de ataque y de defensa. La comunidad pasa de lugar de experiencias solidarias a una experiencia de cierre y de prevaricación. La diversidad se percibe con hostilidad, el extranjero se ve como enemigo, la propiedad se identifica con el gobierno del territorio. Se sientan así las premisas para la actuación de

lógicas de exclusión y de marginalización.

7. La memoria de Auschwitz

Vuelve, de una manera u otra, la imagen de Auschwitz y la pregunta: ¿cómo evitar un nuevo Auschwitz? No se trata de pensarlo sólo en las formas históricas en las que tomó su fisonomía, si bien las trágicas vicisitudes que tienen lugar en varias partes del planeta nos devuelven, a través de los periódicos y de la televisión, imágenes de limpiezas étnicas y de conflictos religiosos, que interrogan fuertemente a nuestra conciencia. Pero se trata de pensar en Auschwitz cada vez que –dentro de un orden aparentemente normal– se da la violencia explícita o también implícita de un individuo sobre otro, se pisotean los derechos humanos, se viola la dignidad de las personas, se concibe al hombre en términos simplemente instrumentales, es decir, como instrumento material en una sociedad dominada por las leyes de la ganancia.

El paisaje de Auschwitz ha cambiado superficialmente y en cambio permanece muy vivo el cordón umbilical que continúa atándonos al abismo moral de donde surgió el horror. Si la clave para interpretar a Auschwitz reside en el encuentro

entre la pretendida conciencia colectiva construida por el nazismo alrededor del principio de la identidad racial y la racionalidad instrumental de la sociedad industrial moderna, podemos constatar que el binomio infernal continúa habitando nuestro presente. ¿Acaso no existen profundas afinidades entre la ideología racista y las prácticas de ‘depuración étnica’ puestas en práctica en los Balcanes, en Rwanda, en las Molucas, para detenernos sólo en algunos de los casos más recientes? ¿Acaso los procedimientos utilizados en los campos de exterminio no eran perfectamente ‘racionales’ y científicos, fruto de una eficientísima racionalidad instrumental?

Auschwitz, como ha recordado Primo Levi en *Si esto es un hombre*, era una máquina que funcionaba perfectamente, con instalaciones industriales, dotada de un lenguaje técnico perfectamente apropiado (solución final, tratamientos especiales, instalaciones especiales, etc.) donde el sistema funcionaba gracias a la integración de cada uno de sus componentes, lo que Henry Ford habría definido una organización científica del trabajo. Pero Auschwitz era también un campo de exterminio donde las víctimas eran engullidas por una máquina homicida, a las que les era negado el derecho de morir como seres humanos, un lugar, en

NOTAS

esencia, donde se celebraba el triunfo de la muerte elevada a la categoría de 'reina'.

En un ensayo, hoy generalmente olvidado, aparecido en 1969 con el significativo título de "Educar después de Auschwitz", Theodor Adorno se preguntaba de qué modo sería posible evitar un segundo Auschwitz. La respuesta radical al imperativo 'nunca más Auschwitz' consistiría, ante todo, en alejar las condiciones objetivas, sociales y políticas que fueron la base de la política del exterminio. Pero Adorno es consciente de que, presentado así, el problema aparece en toda su 'inactualidad'. Los mecanismos sociales, políticos y psicológicos que desembocaron en el genocidio de los judíos pueden reproducirse hoy, si bien en un contexto mutado y a escala diversa, golpeando a otras minorías expuestas a la intolerancia, a la xenofobia, a la violencia racial.

Adorno lleva su razonamiento más allá, deteniéndose en la 'esfera subjetiva', es decir, en los factores que forman la mente y la conciencia tanto a nivel individual como colectivo. En otros términos: sólo confiando en la fuerza inteligente de la educación que tenga memoria no sólo del Auschwitz histórico, sino también de todos los Auschwitz que han marcado la historia más reciente de la humanidad, se puede recuperar el

sentido pleno de la dignidad humana, presupuesto primero a la expresión 'educación', asignándole el fuerte sentido que le corresponde, es decir, el de un hecho puesto al servicio exclusivo de la promoción del hombre. Para que no se de otro Auschwitz es necesario que alguien nos recuerde que Auschwitz es siempre posible y que, ante el hombre, siempre está abierto el abismo del mal.

El historiador tiene la buena costumbre de detenerse al borde de la cotidianidad, dejando a otros la tarea de diseñar escenarios y estrategias para el futuro. Yo querría intentar, para concluir, una simple sugerencia por medio de una analogía quizá un poco atrevida que, sin embargo, propongo para hacer explícito mi pensamiento.

En la tradición judía, como es sabido, el profeta es quien habla en nombre de Dios y en la luz revelada que le es dada interpreta el hecho histórico. En el momento en que el pueblo vive un drama, se siente abandonado por Dios y está, a su vez, tentado de abandonar a un Dios que ya no es comprensible; y surge el profeta que lee aquel hecho a la luz de la historia de la salvación, que vuelve a dar sentido a acontecimientos que aparentemente no lo tenían. La fe en Dios no es suficiente para hacer entender y justificar los hechos históricos si no hay alguien que ayude al

NOTAS

pueblo y a los individuos a ir más allá del hecho, a redescubrir al Dios escondido, si bien siempre revelado, y, por tanto, a impedir que el pueblo abandone a Dios.

También nuestro tiempo corre el riesgo de perder o malinterpretar el sentido de lo humano y necesita de alguien que le ayude a mantener vivas algunas sensibilidades para que esto no suceda. La dimensión de la educación, entendida ante todo como expresión y la promoción de la originaria e irrenunciable dignidad del ser humano, constituye uno de estos canales. Ciertamente no se puede negar que nuestras sociedades están necesitadas de estrategias formativas eficaces y de modelos educativos coherentes con una realidad en la que se han multiplicado los puntos de referencia y en la que la cantidad y complejidad de la información hacen, por ejemplo, necesarias nuevas praxis en el plano del aprendizaje.

Pero nuestro tiempo necesita sobre todo personas capaces de interpretar de manera siempre atenta el sentido de la dignidad del hombre, de ayudar a nuestro tiempo a identificar lo que permanece y lo que es efímero en la trama del eficientismo, a pensar y proyectar, consecuentemente, la educación no sólo en función de las exigencias económicas y productivas, sino en función de lo

que vale en el plano de la calidad y de la intensidad de la experiencia humana. Sólo si sabemos mantener despierta en sentido profético la fuerza de la educación, podremos esperar evitar el regreso de un nuevo Auschwitz.

NOTAS

EL IMPACTO DE INTERNET

*Carlos Emilio Galindo**

122

En los últimos veinte años algunas personas han experimentado un cambio en la forma en que intercambian información; esto es debido a una red de comunicación de escala mundial, llamada Internet, que conecta a millones de computadoras y otros equipos electrónicos, los cuales van desde las impresoras hasta los satélites. En esta red, la comunicación es posible porque existe una serie de métodos y convenciones, también llamados 'protocolos', que conducen la transmisión de la información, desde su emisión hasta su destino, y permiten especificar las direcciones de los sitios donde los equipos están conectados. En esta forma, se puede realizar un transporte eficiente y seguro de la información. De manera más específica, el sistema de la

red incluye mecanismos para codificar, decodificar, segmentar e integrar los mensajes en el momento de ser transmitidos y recibidos; así como mecanismos para filtrar el ruido que introduce la transmisión y amplificar la señal si existe atenuación. En gran parte de la historia de Internet, el "Transmission Control Protocol and Internet Protocol" (TCP/IP) ha comprendido estos métodos de transmisión.

Ya en los años 60 se operaban redes de escala menor que Internet con un propósito específico. En 1962, la compañía aérea American Airlines creó un sistema de interconexión para el control de las reservaciones de pasajeros que conectaba a 50 ciudades (SABRE). El sistema contenía una red de terminales con conexión a grandes computadoras ('IBM mainframes'). Sin embargo, las redes de propósito general se desarrollan hasta que la tecnología de semiconducto-

* Departamento Académico de Computación, ITAM.

NOTAS

res¹ se perfecciona y las compañías adoptan sistemas donde varios usuarios comparten, casi simultáneamente, y muchas veces en forma remota, recursos, tales como equipos electrónicos, programas y datos; dicho de otra forma, se comparte 'hardware, software and data'. Internet es creada en 1983 y desarrollada en pocos años por instituciones académicas y gubernamentales de Estados Unidos para promover la investigación, el intercambio de información y el uso compartido de equipos electrónicos por muchos usuarios. En parte, la tecnología que hizo posible Internet fue heredada de dos proyectos importantes, una red de propósito general creada en 1969 por el Departamento de Defensa de Estados Unidos llamada Arpanet ("Advanced Research Projects Agency Network") y una red para el intercambio académico de la "National Science Foundation". El abatimiento de los costos en la industria de las computadoras personales, el surgimiento de programas

¹ Los semiconductores son materiales que, por sus propiedades eléctricas, se utilizan en la fabricación de todo tipo de dispositivos electrónicos: circuitos que se hallan en computadoras, relojes, automóviles, satélites, televisores, etc. La revolución tecnológica causada por estos materiales inició en los años 50 con la invención del 'transistor de unión' y el 'circuito integrado'.

especiales para el acceso rápido y cómodo a los sitios conectados a la red, denominados 'browsers' y el auge comercial de las compañías de servicios de Internet, "Internet Service Provider" (ISP), en la década de los 80, impulsaron la idea de constituir una red global. Con esta experiencia se cumplió y rebasó el propósito original de crear una red a nivel de país, y así, en la década de los 90, la red se extendió al mundo para fundamentar el desarrollo científico, tecnológico y comercial.

Actualmente, Internet es una red mundial empleada por personas, empresas y gobiernos para el intercambio de información y servicios con carácter académico, administrativo, comercial ('e-business'), técnico y personal. Desde el inicio, Internet ofreció diversos servicios de transferencia de datos, tales como la transmisión de textos por el correo electrónico ('e-mail'), la transmisión de archivos por ftp ('file transfer protocol') y la conexión remota mediante 'telnet'. De la palabra 'Internet' o 'internetting' es posible entender que la red integra *muchas redes* de dispositivos electrónicos, algunas de ellas de escala pequeña ("Local Area Networks", LAN) como una red casera o la del ITAM, otras de escala mayor ("Wide Area Networks", WAN) que alcanzan a conectar ciudades y países. A partir de los años 90, la expansión

NOTAS

de Internet mediante la tecnología de su sistema World Wide Web (www) ha sido explosiva, y esto ha abierto la posibilidad de integrar redes de satélites, radio, televisión y teléfono para la transmisión de señales de audio e imagen. Y llama la atención que como producto de este crecimiento, ha surgido un nuevo lenguaje asociado a la nueva tecnología. Actualmente, en las escuelas y empresas es común hablar en términos de 'hyperlinks' o 'hiperligas', relacionados con la liga de documentos publicados en la red, 'browsers' o 'buscadores de información', 'navegación' o la conexión sucesiva a equipos de la red, 'servidores' que son equipos de cómputo que permiten compartir recursos, la 'arquitectura cliente-servidor' o el sistema de conexión de un usuario a un equipo remoto, etc. Asimismo, términos asociados a una nueva manera de comunicación humana como 'chat rooms' y 'newsgroups'.

Desde el punto de vista simplificado de la Teoría de la Información, la comunicación puede modelarse como un intercambio de mensajes entre los interlocutores a través de un canal o medio, el cual induce cambios o transformaciones en la información transmitida. En el viaje a través del canal, el mensaje es codificado, y la tecnología de los métodos de codificación ha sido perfeccionada

para lograr una transmisión más eficiente que evite las distorsiones y asegure la confidencialidad. En cierta forma, la evolución de la tecnología de la comunicación se puede entender como los cambios que han sufrido el canal de transmisión y el método de codificación.

En términos técnicos, la transformación que ha producido Internet es similar a la transformación que produjo la aparición de los primeros telégrafos. Ambos inventos, Internet y el telégrafo, eliminan uno de los obstáculos de la comunicación, la distancia entre los interlocutores. Claro que si pensamos en el tiempo de traslado del mensaje que implica la transmisión, la cantidad de información transmitida y la disponibilidad para toda la población, sobre esta similitud que existe entre ambos medios de transmisión podemos encontrar algunos contrastes evidenciados por la historia de la tecnología. En las campañas de Gengis Khan del siglo XIII, la transmisión de información a distancia era intermitente, en paquetes, por medio de palomas mensajeras. Para darnos una idea del tiempo de espera por mensaje, según un cálculo basado en competencias actuales de palomas, se puede dar una estimación del tiempo de vuelo de unas 10 horas por cada 1000 km. En una época más reciente, durante la Revolución Francesa, Claude

Chappe estableció un código y un sistema de comunicación visual prácticamente continuo entre las ciudades de París y Lille, separadas por una distancia aproximada de 200 km, mediante señales producidas por dos brazos mecánicos que podían ser inclinados a varios ángulos y eran dispuestos en varias torres de transmisión. Durante la primera mitad del siglo XIX, se inventó el telégrafo eléctrico por William Cooke y Charles Wheatstone y el código de transmisión por este medio debido a Samuel Morse. A lo largo de casi un siglo, el telégrafo sirvió de enlace entre personas situadas en ciudades distantes, primero por medio de cables a través del océano y después por transmisión inalámbrica. El telégrafo eléctrico demostró que la transmisión, casi instantánea, de pulsos eléctricos para comunicar ideas era posible. Al telégrafo le siguió el desarrollo de la tecnología para la transmisión de sonido y de voz que dio lugar a la invención del teléfono por Johann P. Gray, Elisha Reis y Alexander G. Bell. En nuestros días, Internet ha probado ser un medio para la transmisión de gran cantidad de información que no es instantáneo pero sí muy rápido y, a pesar de no estar disponible para la mayor parte de la población mundial,² sí ha repre-

² Según la Encyclopaedia Britannica, al inicio del siglo XXI sólo el 6% de la

sentado un cambio importante en la comunicación humana porque aun entre lugares muy alejados permite realizar conversaciones y transmitir imágenes entre varios participantes, obtener información depositada en dispositivos electrónicos de almacenamiento y controlar dispositivos de cómputo de manera remota. Un aspecto que debe notarse es que Internet introduce elementos de la comunicación humana que exceden la transmisión de sonido y voz, como lo hace el teléfono –el teléfono puede ser conectado a la red mediante dispositivos de conversión analógico-digital llamados ‘modems’–, porque también es posible transmitir imágenes a través de la red. Esta nueva modalidad de transmisión permitiría, de manera generalizada y en un futuro próximo, incorporar gestos y ademanes a las conversaciones; lográndose una comunicación más completa.

La comunicación entre personas entendida como el intercambio de mensajes en un sistema de símbolos presenta otro obstáculo además de la distancia. Esta limitación se marca por el conocimiento y dominio, por parte de los interlocutores, del código en el que se envía y recibe el mensaje.

población mundial, aproximadamente 360 millones de personas, tendrían acceso a Internet. Por este hecho difícilmente se aceptaría el epíteto ‘global’ o ‘mundial’ para Internet.

NOTAS

126

Dicho de otra forma, si no existen ciertas convenciones y un lenguaje común, la comunicación entre dos personas, aun frente a frente, presenta grandes dificultades. En relación con este aspecto, y a propósito de la integración de una red a escala mundial, no se puede decir que Internet ha allanado las barreras entre los individuos, pues aún la tecnología no entiende el sustrato cultural que distingue a los grupos sociales y de ahí que principalmente la comunicación resulte estar circunscrita a un mismo idioma. La traducción automática, el sueño de los primeros años de la computación y de la Inteligencia Artificial de crear un artefacto capaz de sustituir a los traductores humanos, no ha logrado concretarse. Aunque es posible crear artefactos que en forma automática construyen frases con sintaxis correcta, esto difícilmente puede llamarse 'comunicación'. Las razones de este 'impasse' se hallan en la incapacidad de los dispositivos para reconocer el significado o las ideas en las frases donde muchas veces existe ambigüedad en los términos y las palabras conllevan connotaciones culturales. No obstante, hoy en día la esperanza de lograr este sueño sigue presente, quizá, debido a los adelantos en la rapidez de cómputo que ha aumentado en un factor de un millón desde la década de los 40 y a los avances

de la técnica en general. Adicionalmente, los idiomas difieren en sus formas habladas y escritas. Sin contar las variantes o dialectos dentro de un idioma, existe un registro con alrededor de 7000 lenguas y la tecnología dirigida a la traducción automática, aún incipiente, sólo atiende a un subconjunto pequeño de este gran grupo de idiomas.

Por último, es interesante pensar en la existencia de símbolos universales para la transmisión de información. En los Estados Unidos, los responsables del programa espacial han supuesto que sea posible enviar al espacio trazos hechos por humanos y encontrar seres capaces de entender las ideas subyacentes. Y apoyados en la creencia de que seres con inteligencia similar a la humana y los humanos deberían observar el Universo y sus leyes en forma similar, se han propuesto lograr tal comunicación. En agosto y septiembre de 1977, se lanzaron las sondas espaciales Viajero 1 y 2 para la investigación del sistema solar y su confín. Estas naves, desde su lanzamiento y en un tránsito que puede durar siglos, llevan un mensaje grabado que, se espera, sea legible para seres ajenos a La Tierra. El mensaje incluye dibujos de algunos modelos del átomo y de la molécula que porta la información genética, el ácido desoxyrribonucleico (ADN), que representan los funda-

NOTAS

mentos de la materia y la vida que se conoce. Aun a pesar de no darse una convivencia con estos seres remotos, estas ideas no debieran parecer tan descabelladas, porque seres semejantes a los humanos mostrarían capacidad de aprendizaje.

NOTAS

INTERNET FRENTE A LA ESCRITURA

*Nora Pasternac**

128

En ocasión de una reciente Junta de Facultad de nuestra institución, se me solicitó que hablara del tema anunciado en el título de este artículo y que tratara de sacarle el mayor partido al asunto, sobre todo en lo que concierne a la posibilidad de incidir en la actitud de nuestros alumnos frente a la escritura. Es decir, la posibilidad de que Internet representara un verdadero auxiliar para el perfeccionamiento de la expresión escrita, pues todos saben que los estudiantes no dominan como debieran la habilidad para expresarse por escrito. En realidad, este tema se transformó en uno más entre los que surgieron a lo largo de mis investigaciones y búsquedas y los temas se ampliaron, pero trataré de ceñirme a él.

Hay que decir, en primer lugar, que la bibliografía sobre la relación de los usuarios con Internet es muy

escasa; el fenómeno es tan reciente en la vida de todos nosotros que no se pueden esperar grandes tratados o investigaciones empíricas confiables y concluyentes. La mayoría de los artículos y declaraciones de recientes 'especialistas' se reducen a afirmaciones discutibles que oscilan entre la glorificación de Internet como un avance revolucionario (cosa que tal vez sea desde cierto punto de vista) y la visión apocalíptica de un mundo virtual descarnado e inhumano en el que los contactos interpersonales se transforman en máscaras y fraudes (cosa que tal vez también pueda sostenerse). Hasta cierto punto parece ser una controversia como la que Umberto Eco denominó la de los 'apocalípticos' y los 'integrados' hace más de treinta años a propósito de la televisión, aunque la actual presencia de los nuevos medios de comunicación electrónicos plantea inquietudes mucho más impresionantes que

* Centro de Lenguas, ITAM.

NOTAS

la presencia inevitable de la televisión en los hogares. En lo que respecta a las consideraciones sobre Internet, lo menos que puede decirse es que se trata de observaciones parciales y totalmente provisionales. Para tener una visión más ajustada de la intervención de Internet en la modificación de las relaciones humanas habrá que esperar que el hecho actúe un cierto tiempo: los fenómenos de transformación de las sociedades no pueden ser evaluados o interpretados de manera definitiva en la corta duración o en la coyuntura; todo esto adquirirá un perfil más definido y consistente con el paso de los años y el desarrollo del proceso.

De todos modos se puede contextualizar el acontecimiento con algunos datos que pueden colocarlo en perspectiva, por lo menos en el presente. Veamos algunas cifras. Un tercio de la población del globo no tiene servicios de electricidad (¡2,000 millones de personas!). Para hacer un comentario de mal gusto: tal vez haya sociólogos que estén estudiando “los efectos devastadores del radio-a-transistores-para-la-degradación-de-las-relaciones-interpersonales-en-las-comunidades-que-no-poseen-electricidad”. Incluso India, que tiene dos ‘techno-valley’, cuenta en promedio con 15 líneas telefónicas y 2 computadoras por cada 1,000 habitantes. En el otro extremo, Finlandia,

se dice, cuenta con una cantidad de conexiones de Internet equivalente a las de la totalidad de América Latina, y Finlandia tiene sólo cinco millones de habitantes...

En México la situación no está suficientemente estudiada, sin embargo, algunos datos parecen perfilarse. Según el INEGI, sólo uno de cada mil hogares tiene computadora¹ y

mientras el crecimiento del uso de las nuevas tecnologías avanza a pasos gigantescos entre los principales socios comerciales de México, aquí se estima que sólo el 4.3 por ciento de la población tiene acceso a la red y que el número de computadoras es de 7.5 millones, la mayoría obsoletas para un uso adecuado de Internet.[...] La verdad es que nadie sabe a ciencia cierta cuántos cibernautas existen en el país, y cada uno maneja cifras especu-

129

¹ Al mismo tiempo que se señala que “en el DF, 3 de cada 10 capitalinos tienen un teléfono celular”. En 1997 la cifra era de uno de cada 10. Estas informaciones, junto con la cita que viene a continuación en el texto, han sido extraídas de una serie de investigaciones hechas por el diario *Reforma*, “Consumo cultural y medios. Octava entrega. Nuevas tecnologías. Abre retos la brecha digital”, Sección C, *Cultura*, martes 9 de abril de 2002, p. 2.

NOTAS

lativas² al respecto. Lo que sí puede afirmarse es que la mayoría de los accesos existentes son empresariales y que nuestra ciberdensidad es una de las más bajas entre los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

El problema de las relaciones interpersonales afectadas por Internet cobra una dimensión diferente ante estas cifras si se piensa en el tema abarcando todo el panorama nacional. ¿Tendrá realmente nuestro país un problema de alteración de las relaciones interpersonales a causa del uso de Internet o estamos apenas en la etapa en la que sólo una élite restringida está ‘conectada’? Si éste fuera el caso, plantearse el problema de las relaciones interpersonales modificadas por el uso de Internet es todavía prematuro.

Sin embargo, el ITAM como microcosmos, con su personal y sus alumnos, mantiene una relación con Internet que es prácticamente igual a la de los países más ‘conectados’ o más desarrollados. Como lo muestra el artículo de Carlos Preciado en este mismo número, la cantidad de usua-

² Consultas realizadas en la carrera de Computación del ITAM arrojan resultados más modestos: entre 2.5 y 3 por ciento de posibles usuarios de Internet.

rios en el interior del ITAM sobrepasa de una manera vertiginosa lo que podría ser el promedio nacional.

Pero no contamos con estudios realizados sobre la tipología de los que usan el Internet en nuestra institución. ¿Se podría decir, como lo recuerda una nota breve que recogí en el mismo Internet (¡por supuesto!),³ que

quienes tienen entre 35 y 54 años usan la red de redes principalmente para conseguir informaciones útiles. Al revés, quienes tienen entre 18 y 24 le dan un uso más general: lo utilizan en todos los aspectos de su vida, para informarse, trabajar, divertirse y establecer relaciones en línea o entretenerse con ellas. +Plan, una firma de investigación de usos de Internet utilizada por los sitios más importantes, ha realizado un estudio en colaboración con la organización de sondeos *Gallup* y ha entrevistado a más de 40,000 usuarios estadounidenses. Según el estudio, un 82% de los usuarios entre 35 y 54 años busca noticias en Internet, frente a 65% de los más jóvenes. Internet es una fuente de diversión para el 75% de los que

³ “Boletín Digital FH”, <http://boletin-fh.tid.es/noticias/noticias/noti026.htm>, 19-03-02, p. 1.

NOTAS

tienen entre 18 y 24 años y para el 45% de sus padres. La diferencia más importante es que es una fuente de socialización para el 45% de los más jóvenes y solamente para el 18% de quienes ya no lo son tanto. La mayor presión del trabajo sobre el grupo de mayor edad explica un uso más utilitario. Pero no basta para explicar la aparición de un verdadero fenómeno social: la multiplicación de las comunidades virtuales.

Los sitios de más éxito son aquellos donde los usuarios pueden encontrar a otros usuarios y comunicarse con ellos. Los 11 millones de usuarios de *America On Line* corresponden al 40% del tráfico de Internet y pasan más de una tercera parte de su tiempo en los *chatrooms*. Entre las tecnologías más buscadas en este momento, las que permiten saber cuándo un amigo se está conectando a Internet, ocupan un lugar destacado.

Este texto es un ejemplo de la vaguedad de que hablé más arriba: ¿qué significan exactamente los datos? ¿Qué quiere decir ‘informarse’ y cuál es el contenido de la información? Por ejemplo, ¿es lo mismo consultar páginas sobre salud, viajes, clima, noticias internacionales, leer

un periódico extranjero o nacional que buscar artículos sobre temas eruditos o científicos? El mismo tipo de preguntas se puede formular a propósito del concepto de ‘diversión’.

En lo que concierne a las cifras mismas, también son terriblemente enigmáticas: ¿qué pasa con los usuarios que tienen entre 25 y 34 años? ¿Quiénes son exactamente ‘el 45% de sus padres’? ¿No entran en ninguna de las otras categorías?

De todas maneras, queda presente el tema de la posibilidad de hacer algo con respecto a la práctica de la escritura entre nuestros alumnos del ITAM.

Creo que antes de poner en práctica cualquier plan o proyecto, deberíamos realizar una investigación entre los estudiantes para definir el perfil de los jóvenes que utilizan la Red, las condiciones reales de uso-frecuencia, tiempo de conexión, condiciones de acceso y repercusiones e influencia de estas nuevas prácticas en la actividad cotidiana de esos jóvenes.

Alguna vez se dijo, ante la sistemática denigración de la televisión que es un lugar común en mundo intelectual universitario, que para alguien completamente ignorante, la televisión es un formidable instrumento de educación y culturización (no lo es para alguien muy educado, sobre todo en los cánones estéticos

NOTAS

más refinados y que, además, nunca abandonó la frecuentación de la 'alta cultura'). Con respecto a Internet como auxiliar para la escritura, tal vez se podría decir que sólo aquellos que ya saben escribir muy bien y tienen una formación cultural profunda y sin desfallecimientos pueden utilizarlo para resolver sus dudas en escritura. Buscar respuesta a un problema de puntuación, vocabulario o construcción preposicional o sintáctica implica que se tienen ya conocimientos bastante extensos de la lengua en sí misma; que se han identificado claramente los problemas con los que uno se enfrenta y que se sabe desde el comienzo cuáles son los caminos que hay que recorrer para encontrar las respuestas. Tal como se presenta el problema entre algunos alumnos, cabe preguntarse si el contacto con el profesor y el intercambio viviente entre alumno y maestro no sigue siendo todavía la mejor solución para guiar a los estudiantes en la práctica de la escritura, y hasta dónde están dispuestos los chicos a trabajar solos en Internet para investigar sobre las mejores formas de usar la lengua y de enriquecerla escribiendo mucho y bien. Además, una lengua no es sólo un problema de comunicación; es un complejo de estructuras fonológicas, sintácticas, de construcción y retórica, de organización y estilo.

He tratado de realizar una encuesta informal, muy informal obviamente, entre mis alumnos, sobre la manera en que usan el Internet. Sólo tengo las informaciones que me proporcionaron los estudiantes de dos grupos de 'Redacción'. El 'chat' es lo que más utilizan; algunos, casi exclusivamente, pues sólo una ínfima minoría declaró que hace búsquedas de lecturas suplementarias para sus materias en Internet. En lo que concierne a la lengua que utilizan en estas 'conversaciones', todos declararon que no se preocupan por los acentos ni por la ortografía; no tienen en cuenta ningún cuidado por la sintaxis ni la puntuación; la diferencia entre lo oral y lo escrito se borra: sólo se trata del nivel oral—muy informal y hasta completamente descuidado— transcrito por escrito. No estamos frente a una verdadera actividad de escritura, sino ante un contacto más o menos lúdico pero sin ninguna sofisticación. A esto hay que agregar que los jóvenes ven en Internet más un divertimento que una herramienta de trabajo, y tienen la tendencia a volver sobre un número de sitios conocidos, antes que aventurarse a explorar nuevas posibilidades. En realidad, parecen limitar la navegación a ciertos sitios recurrentes, y mantienen conversaciones en línea con un círculo reducido de amigos. Por otra parte, todos tenían una

NOTAS

idea bastante difusa sobre la arquitectura de la Red; pocos conocían las funciones de ayuda que ofrecen los navegadores e incluso no entienden muy bien cómo han llegado a ciertos sitios. Este hecho es fundamental porque el desarrollo de sitios que ofrecen ayuda en español, redacción, ortografía, sintaxis, vicios del lenguaje, y muchos otros temas incluso más refinados, se ha multiplicado de una manera impresionante en nuestra lengua, que hasta hace unos pocos años no contaba con ese desarrollo. Finalmente, hay que señalar que en los jóvenes navegantes que hablaban conmigo, la música y la radio parecían haber adquirido mucha importancia porque la pueden conjugar con la práctica de Internet: la mayoría de ellos declaró que ‘baja’ música a partir de Internet y que ‘quema’ sus propios CD.

Ante este panorama, las preguntas sobre una posible intervención de nuestra parte para mejorar la escritura de nuestros alumnos a través de Internet sigue siendo eso: una pregunta.

NOTAS

¿CÓMO SE RELACIONAN LOS
MARINEROS DE AGUAS VIRTUALES?

Guadalupe Chabaud*

**Fenómenos como el *Titanic* no
surgieron de la nada**

134

Para evaluar la influencia de lo visual en las relaciones interpersonales que se dan a raíz del nacimiento de Internet, surge la inevitable necesidad de hablar sobre la televisión. Con el advenimiento de este medio, dice Sartori,¹ la imagen obtuvo supremacía sobre la palabra: “en el principio fue la imagen y, con ella, la palabra fue destronada”. Inventos como la imprenta, el telégrafo, el teléfono e incluso la radio rendían pleitesía a su majestad el verbo: todos dependían de la palabra. Sin duda alguna, era el ser humano quien creaba distintos tipos de medios con el objeto de progresar y de hacer más

cómodo y comunicado su quehacer cotidiano; sin embargo, son varios los autores que como Sartori afirman que, con la aparición de la televisión, fue el medio el que creó una nueva especie de ser humano.² “Nunca el ser humano que juega u *homo ludens* se sintió más satisfecho y emocionado que con la aparición de la televisión: medio espectáculo por excelencia.” El Midas de los *mass media* fue capaz, según la opinión de Umberto Eco,³ de esclavizar a la prensa y de convertir en *pan y circo* tanto a la política como a la religión. Por otro lado, debo agregar, nunca los padres de familia se sintieron tan felices al contar con los servicios ‘gratuitos’ de tan *sui generis* nana electrónica: nadie antes pudo apaciguar, durante tanto tiempo (6 horas promedio diarias), a las

* Centro de Lenguas, ITAM.

¹ Sartori Giovanni, *Homo Videns. La sociedad teledirigida*, 1998, Santillana-Taurus, p. 37.

² *Ibid.*, p. 36.

³ Eco Umberto, *Cinco escritos morales, sobre la prensa*, 1998, Lumen, p. 78.

NOTAS

‘fieras del hogar’ (léase niños de la casa).

A la televisión se le atribuye la creación de un niño ‘video-formado’ u *homo videns* que ha perdido la capacidad simbólica; que es incapaz, por otro lado, de hacer abstracciones y de conceptualizar; que ha dejado, asimismo, de creer y de pensar para sentir.⁴ Por último, es un niño que pasa seis horas diarias promedio frente al televisor (UNESCO, 2001).

En la opinión de estos mismos autores,⁵ “en la cultura audiovisual, aunque moderna y atractiva, subyacen riesgos y peligros evidentes como el hecho de empachar al niño con millones de imágenes antes de que aprenda a leer y a escribir; de convertirlo en adicto crónico de los video juegos; de adormecerlo, aislarlo y predisponerlo a aburrirse en la escuela. Al ser cuantitativa, fragmentaria y pobre, produce en el menor una atrofia cultural”.

En este tenor, nadie puede negar que el poder de la imagen es evidente, puesto que todo lo cambia, todo lo transforma: “*non vidi, ergo non est*: lo que no se ve no es”. La universalidad, alcance y penetración de este tipo de lenguaje no tiene límites, no conoce fronteras.

La imagen seduce y enamora: no hay nada más atractivo que una bella

⁴ *Ibid.*, p. 37.

⁵ *Ibid.*

imagen; sin embargo, esta seducción, este enamoramiento se basan sólo en la apariencia, en aquello que se ve; difícilmente el ser humano toma en cuenta el interior; rara vez se toma la molestia, como Dalí, de levantar la piel del mar para descubrir qué hay dentro de él. Fomenta entre las personas las relaciones narcisistas o de imagen en las que sólo cuenta lo exterior y la apariencia. En este sentido, se puede ser proclive a sostener relaciones vanas y superficiales basadas sólo en lo que se ve: la cara bonita, la nariz respingada, el color del cabello o el pantalón de moda.

Hay, por otro lado, quienes prefieren ver cómo viven otros que vivir y éste es el argumento que apuntala el éxito de programas como los *talk shows* y como el de *Big Brother*. Cuando se da este fenómeno psicológico, cuando las personas prefieren lo virtual, se conforman con las imágenes y dejan de interesarse por la realidad, se afirma, con cierta razón, que la televisión aísla y distorsiona el sentido y esencia de la relación interpersonal, cara a cara. Por ello, ante el surgimiento de medios visuales como la televisión y frente a la innegable supremacía de lo visual sobre lo escrito, surgen la preocupación y la duda de poder conciliar la naturaleza y los intereses del hombre que piensa con los del hombre que

NOTAS

ve y, por supuesto, la forma en que uno y otro se relacionan con los demás. Para algunos, es imposible lograr dicha armonía que enfrenta en encarnizada competencia al *homo sapiens* contra el *homo videns*.

Se dice, no obstante, que el *homo videns*, cansado del aislamiento y la pasividad; de tanto descansar y divertirse, creó la Internet, Red de redes y, con ella, un nuevo tipo de imágenes: las imágenes virtuales. Internet surge, pues, como propuesta bien intencionada para armonizar en un multimedia la imagen y la palabra. El ser humano creó con ella la posibilidad de relacionarse virtualmente con sus semejantes.

136

Internet y el botamiento de un moderno *Titanic*

Con la aparición de Internet, se izaron nuevas velas y se abrió paso a una nueva especie de marinero o cibernauta: navegante activo que se lanza ilusionado día con día a la conquista de un océano vasto en imágenes y en textos escritos. Ignacio Ramonet opina, por otro lado, que “los ordenadores son gregarios como los humanos y que Internet es la red más sociable del planeta”.⁶ Aventurarse,

⁶ Ramonet Ignacio, *Un mundo sin rumbo*, 1999, Problemas de la Civilización Contemporánea I, volumen II, Departa-

pues, en estas aguas supuestamente ofrece a cada tripulante la posibilidad de dialogar e interactuar, desde su camarote, con otros cibernautas. (¿?)

Me aventuro sin rumbo en un mar continuo de luz e imágenes fragmentadas que me embriagan. Navego mar adentro y no puedo detenerme. Ahogado en una avalancha infinita de mensajes no puedo tocar tierra, llegar a puerto. Durante la travesía, compro, vendo, me informo, me enamoro. Sé que muchos navegan junto a mí, pero no puedo establecer relación con ninguno desde mi camarote. Muchas voces me instan a saltar y a abandonar el barco. Al amanecer, despeinado y ojeroso, sin despojarme de la pijama, vuelvo a zarpar.

Si la sucesión de imágenes en la televisión es veloz y fragmentaria, en la Red la fragmentación es infinita y avasalladora: páginas, pestañas, *links* o vínculos; nuevas páginas, más pestañas y nuevos *links*. Sucesión ilimitada y enloquecedora que impiden tocar tierra y llegar a puerto.

La avalancha de imágenes, sirenas seductoras que susurran infinidad de mensajes al oído del marinero, pueden hacer que éste pierda el sentido y
mento Académico de Estudios Generales, ITAM, p. 231.

NOTAS

provocar así el extravío de la embarcación. Se navega sin cesar, pero sin rumbo.

Sólo se salvarán del naufragio, dice Sartori, los marinos experimentados: verdaderos estudiosos que seguirán leyendo libros y que surcarán las aguas de la red para complementar datos, establecer vínculos (*links*) de investigación o encontrar nueva bibliografía.

El cibernauta promedio, en opinión de Sartori, video-formado y reblandecido por la televisión, matará su tiempo libre en compañía de 'almas gemelas' deportivas, eróticas o de pequeños hobbies. Corre el riesgo de ser seducido, de perder el control y de caer irremediamente en la tecnoadicción.

Echen campanas al vuelo, la fe despierta temprano.

Cansado de sus celos, harto de su obsesión, la abandoné con el alba. Cantó el gallo, como nunca, cantó tres veces, la aurora sabe de estas cosas.

Son las nueve, pasan de las once, no aguanto más.

Camino de prisa, me cuesta trabajo pensar.

El sudor, que empapa mi frente, cede el asiento al afán.

Clavo la vista en la nada, mis ojos se ciegan de mirar.

Desesperado, en estado de delirio, permito que la Red me vuelva a atrapar.

“La cibernavegación es muy visual y visualizada. En las llamadas imágenes virtuales o simuladas, hay una infinita descomposición o recomposición que el cibernauta individualiza y hace suya.” (G. Sartori)

Si el cibernauta promedio no toma en serio la navegación y la ve como un simple videojuego, corre el riesgo de sucumbir ante la seducción de las imágenes simuladas y perderá el sentido de la realidad; de los límites entre lo verdadero y lo falseado. La imagen impone su poder y autoridad: “el ojo cree lo que ve; le parece real. Lo que no ve no existe; lo que ve es verdadero”.

“No tengo que tener un auténtico cuerpo ni comida auténtica para comer; no necesito disponer de una auténtica silla para sentarme. No necesito tampoco ninguna de las cosas que la gente necesita para hacer el amor. Hicimos lo que hicimos con finura y devoción; con una gran alegría. Claro que era simulado, pero la sensación era exactamente la misma. Cuando terminamos, mi corazón simulado latía un poco más aprisa, y mi simulado aliento jadeaba ligeramente, y rodeé con mis simulados brazos a mi amor y la apreté contra mí para empaparme en su

NOTAS

simulado olor y sentir su simulado calor.”⁷

Al navegar, nacerá en este tipo de navegante promedio un sentimiento profundo de alienación y frustración que hará que la embarcación encalle justo en la orilla opuesta: aun antes de terminar la travesía, estos eternos soñadores, que surcan los mares de la ficción y de mundos imaginarios, habrán emprendido **solos** un nuevo viaje fantástico.

Ignacio Ramonet afirma que “las interacciones en la red son un pálido sustituto de las relaciones cara a cara; intercambiar mensajes mediante un ordenador nos deja siempre solos frente a un teclado”.⁸

Me aterra haberme quedado solo, otra vez, frente al teclado de la computadora.

La realidad se perdió, la dejé en la otra orilla.

He dejado de necesitar de los demás; los demás han dejado de necesitarme.

Ciego de luz, sumido en la más profunda obscuridad, espero a que la luna salga.

Los chats o charlas entre cibernautas curiosamente carecen de imagen; esto, por un lado, convierte la

⁷ Pohl Frederick, *Los anales de los Heeches*, 1988, Ultramar, p. 173.

⁸ *Ibid.*, p. 234.

práctica en un riesgo porque el cibernauta no sabe si la mujer con quien habla es realmente una mujer o si se está compartiendo información íntima con alguien que va a hacer mal uso de ella; sin embargo, el hecho de no estar cara a cara, desinhibe muchas veces al navegante y lo fuerza a ser más descriptivo, más comunicativo en su conversación.

Si bien el usuario del correo electrónico utiliza más bien palabras para comunicarse, la red ofrece al video-marinero bancos con infinidad de imágenes para ser enviadas en lugar de los mensajes escritos. Es común abrir un correo y encontrar, por ejemplo, la imagen de un globo rojo que crece, crece y crece hasta explotar. Al explotar, aparece un letrero que dice: ¡Hola! o ¡Felicidades! La imagen lo dice todo; la imagen es, en este caso, más importante que las palabras.

La voluntad: timón y brújula de cualquier embarcación

De niño, el ser humano aprende a leer y a escribir; se le enseña, asimismo, a utilizar, poco a poco, con cautela, herramientas como el cuchillo o las tijeras. La imagen y la palabra, lenguajes autónomos ricos en símbolos, requieren también de un aprendizaje. Padres y maestros cuidan, con cierto

NOTAS

esmero, la enseñanza de la palabra y se olvidan o subestiman la enseñanza, interpretación y buen uso de las imágenes. Los medios escritos y los electrónicos, incluyendo a la televisión y al mini-ordenador, ofrecen al ser humano un sinnúmero de posibilidades prácticas para facilitar su devenir cotidiano y oportunidades invaluable para desarrollarse y crecer personal y culturalmente. Su aparición como tal no implica progreso y crecimiento; el progreso está en función del uso adecuado y medido que el ser humano haga de tan maravillosas herramientas. Por otro lado, si bien no se puede negar la enorme influencia que tienen en la conducta del ser humano y en la forma en que éste se relaciona con los demás, dichos medios no aíslan a las personas; son las personas individualistas que, en busca de una personalización y con una infinita sensación de vacío, quienes deciden conformarse con lo virtual y aislarse. Es clave, pues, cuidar la forma en que las personas se relacionan con cada uno de estos medios: El ser humano debe aprender a servirse de la herramienta y evitar, en lo posible, que la herramienta se sirva de él:

El mouse sirve para abrir, para cerrar; lo utilizo para salvar y borrar.

Con él, achico y agrando, centro y justifico: copio, corto, pego: llevo a cabo una edición.

No sé que me pasa, me siento muy mal; mi mano está adherida al ratón, mi vista es rehén de la pantalla.

Es otro quien se vale de mí para abrir y cerrar puertas; salvar o aniquilar; agrandar o achicar los acontecimientos.

Centrar a la izquierda, justificar a la derecha; copiar, cortar o pegar pedazos luminosos de una realidad fragmentada.

Me han convertido en ratón. Soy sólo un espectador.

Si un niño pasa de seis a nueve horas frente al televisor y si se comprueba que en ese mismo hogar el resto de los miembros de la familia está cada uno en diferente habitación frente al Nintendo o frente al Internet, queda muy claro que no es un problema mediático, sino un problema grave de relación interpersonal: los miembros de dicha familia son incapaces de convivir y de relacionarse.

A quien decida acercarse con la clara intención de servirse de ellos con fines prácticos, de diversión o de cultura, lejos de naufragar, controlarán el timón y serán capaces de llegar con bien a puerto.

RESEÑAS

RESEÑAS

Raúl Figueroa Esquer, *Bibliografía de la Historia de las Relaciones Internacionales (1815-1914)*, Instituto Tecnológico Autónomo de México, División Académica de Estudios Generales y Estudios Internacionales, 2001, México, 252 p. ISBN: 968-6729-01-1

Es para mi un honor y un privilegio la invitación que me ha hecho el Instituto Tecnológico Autónomo de México, hacer algunos comentarios sobre el libro *Bibliografía de la Historia de las Relaciones Internacionales (1815-1914)* del doctor Raúl Figueroa Esquer, recientemente publicado.

El primer hecho notable que me gustaría señalar, es el de que esta obra viene a cubrir un vacío que resultaba indispensable llenar; para apoyar el estudio y la investigación en el campo de las relaciones internacionales, como bien nos dice el autor, no había un trabajo que tuviera las características que esta obra ofrece. Es por ello que resulta especialmente importante el trabajo que nos presenta el doctor Figueroa Esquer. Además hay que reconocer que el libro que se comenta es el fruto de un prolongado esfuerzo de recopilación y selección de materiales pertinentes a este campo del conocimiento.

Quien no ha trabajado el campo de la bibliografía desconoce la complejidad del mismo y, en ocasiones, piensa que este tipo de esfuerzo es muy simple y sencillo, pues el autor solamente se preocupa por recopilar las fichas que alguien ha hecho previamente. Quienes hemos tenido la oportunidad de trabajar en el campo de la bibliografía valoramos especialmente estos esfuerzos, pues sabemos que conllevan un trabajo enorme de análisis de contenido temático de las obras, con el objeto de seleccionar aquellas que se deben incluir en la investigación y las que, por el contrario, deben desecharse, ya que el libro o artículo no llena los requisitos académicos que el autor busca. Esta tarea, que puede verse como fácil o sencilla de realizar,

141

RESEÑAS

resulta especialmente complicada cuando se hace con la seriedad que da el ser especialista en el tema y que sin lugar a dudas denota la obra que contamos.

Siguiendo los pasos de los grandes bibliógrafos mexicanos como García Icazbalceta, Beristáin y Souza y otros más, el doctor Figueroa Esquer nos ofrece este esfuerzo bibliográfico; posiblemente desde que Luis González y González compiló el magnífico trabajo de las *Fuentes de la historia contemporánea de México: libros y folletos*, no se había realizado un esfuerzo tan serio y ambicioso como el trabajo del doctor Figueroa Esquer.

La creación y elaboración de este tipo de obras es básica para el estudio serio y profundo de cualquier tema. Sin embargo, actualmente, con la utilización de los recursos electrónicos, se tiende a menospreciar el trabajo bibliográfico que contienen y se tiene la falsa idea de que la obra se elabora con una simple búsqueda electrónica y que ésta se puede realizar en unos cuantos minutos. Si bien es cierto que la computadora y los variados sistemas de acceso a la información técnica nos permiten la localización rápida y precisa de información bibliográfica, debe destacarse que el trabajo de selección y evaluación de los contenidos de las obras es la parte medular y determinante de la misma. Ésta es realizada por académicos calificados que trabajan en los centros de estudio, como es el caso del doctor Figueroa Esquer. La información documental, contenida en los bancos de datos electrónicos, ha sido alimentada mediante un proceso académico, precisamente, de evaluación, selección e inclusión de los materiales bibliográficos. Además, es indispensable recuperar la idea de que todo trabajo intelectual que tenga como propósito la docencia o la investigación debe iniciarse con una actividad indispensable, que es la revisión bibliográfica de las fuentes documentales existentes. Lo anterior garantiza que desde el inicio de la actividad académica se tenga una idea cercana de cuáles son las fuentes bibliográficas que han de revisarse. Por todo esto es importante y destacado que el ITAM valore este tipo de trabajos y propicie su publicación.

Un trabajo tan amplio como el que contiene el libro del doctor Figueroa Esquer presenta una especial dificultad de selección, pues el contenido es tan complejo que se corre el peligro de incluir obras que no están relacionadas con el tema, pero que por ser de otros países y tratar sobre las relaciones entre naciones su inclusión no siempre es pertinente. O bien, se enfrenta otra dificultad, que es la de tomar todo lo publicado y que tenga una relación con el extranjero como historia nacional local, y por lo tanto no incluir los

RESEÑAS

materiales bibliográficos, lo cual propiciaría la omisión de información muy importante. La elaboración de bibliografías como la que aparece en la obra *Bibliografía de la Historia de las Relaciones Internacionales (1815-1914)*, presenta un alto grado de complejidad, y se requiere de un trabajo dedicado y de rigor académico como el del doctor Figueroa Esquer para concluir exitosamente una obra tan ambiciosa como ésta.

Me parece oportuno e importante hacer un comentario respecto a la forma de la obra. El trabajo está dividido en dos grandes partes, la primera que se titula *Siglo XIX, de 1815 a 1871. La Europa de las Nacionalidades y el despertar de nuevos mundos*; esta parte está a su vez subdividida en una introducción, en la que el autor explica las razones que lo llevaron a realizar este libro, y posteriormente en un apartado de bibliografía general, para pasar a una división de libros ordenados en forma cronológica: libro primero de 1815 a 1840; libro segundo de 1840 a 1851; libro tercero de 1851 a 1871. La segunda parte, intitulada *Siglo XIX II, de 1871 a 1914. El apogeo de Europa*, contiene una parte introductoria; hay una omisión en la edición,* pues falta señalar el título del contenido del libro primero, para continuar con el libro segundo de 1893 a 1913 y terminar con el libro tercero: Europa y el mundo de 1914. Por último, contiene dos índices: uno onomástico en el que se encuentran los autores, prologuistas, traductores, etc. de las obras incluidas en la bibliografía; cabe aclarar que los números que se encuentran al final de cada nombre remiten a los de las fichas bibliográficas y no a las páginas en las que se localiza la información. Cuenta también con un índice de títulos que tiene un orden alfabético de los títulos de los trabajos. En esta parte posiblemente hubiera resultado más adecuado suprimir los artículos, sobre todo los de inicio de los títulos, pues dificultan la búsqueda de las obras, ya que han sido ordenados por palabras, que no son relevantes para la localización de la información bibliográfica. Este último comentario seguramente es el producto de mi deformación profesional de bibliotecario, de la cual es difícil separarse.

Finalmente, felicito al doctor Figueroa Esquer por el esfuerzo realizado, que se ha visto coronado con este libro, que debe resultar indispensable para los estudiosos y alumnos de las carreras de relaciones internacionales,

* El compilador tomó en cuenta esta observación del doctor Rodríguez Gallardo, y al percatarse de otras erratas, ha realizado una **Edición Corregida** con veinticuatro páginas rectificadas.

RESEÑAS

no sólo del ITAM, sino de cualquier otra institución de educación superior que ofrezca estudios en esta área. El reto que le queda al doctor Figueroa Esquer es el de mantener actualizada esta bibliografía, para incorporar las obras que vayan siendo publicadas. Este reto es muy importante y deseo que pronto podamos contar con suplementos que enriquezcan lo ya realizado y que completen el trabajo hasta nuestros días.

Mil felicidades y esperamos los nuevos trabajos.

ADOLFO RODRÍGUEZ GALLARDO
BUIB-UNAM, ITAM

Chantal Maillard (ed.). *El árbol de la vida. La naturaleza en el arte y las tradiciones de la India*, 2001, Barcelona, Kairós.

La naturaleza a través del mito, el arte y la filosofía

Debido a la necesidad de preservar la vida en la Tierra y a la devastación de los recursos naturales, propiciada por la inconsciencia y la explotación, la investigadora Chantal Maillard decidió reunir una serie de ensayos, con el fin de proponer una nueva actitud frente a los problemas ecológicos, y, sobre todo, buscar una integración con la naturaleza que tenga como base el conocimiento del *otro* –del entorno natural– a partir de la contemplación, ya que “quien contempla está vacío de sí mismo y ese vacío lleno de posibilidades en el suelo común, propiamente común de lo humano”. La contemplación, entonces, no debe ser entendida como un hecho esotérico, sino más bien como una apertura, una empatía con el resto de los seres vivos; como una actitud *ecosófica*. ¿Ecosófica o ecológica? Si partimos de la idea de que la ecología parte del *logos*, del conocimiento científico que exige objetividad y por lo tanto distancia, comprenderemos el sentido real de la ecosofía, término acuñado por uno de los colaboradores de *El árbol de la vida*: Raimon Panikkar, quien afirma que “Conocer los lirios es más que situarlos en el espacio, o en el tiempo, o analizar sus funciones y sus partes. Conocer es más que clasificar y que ser capaces de predecir comportamientos.” El conocimiento implica más que la razón, la verdadera sabiduría que es incluyente y sensible. No resulta vano que el origen de todos los conceptos surja de la experiencia, de lo percibido y retenido por la memoria en forma de imágenes recreadas. La palabra es el origen del pensamiento, *Vac* –como se dice en el *Rig Veda*– es ese ente que le da nombre a las cosas y, de este modo, se adueña ‘de todas las existencias’. Esto nos sugiere que el lenguaje, el concepto, contiene en sí la *esencia* del Ser tangible o inconmensurable como lo es el amor o el mismo *Brahman* (lo Absoluto) del hinduismo.

La filosofía, la religión y el arte se hallan muy cercanas entre sí, debido a que poseen elementos y conceptos en común, pertenecientes a una forma de

RESEÑAS

enfrentar el mundo. En este sentido, es preciso recordar la importancia de la dialéctica y la reflexión del *Anekantavada* o teoría de la relatividad conceptual, proveniente de los jainas de la India, grupo que defiende la vida de todos los seres vivos y la coexistencia de diversas interpretaciones del mundo, aunque éstas sean opuestas o contradictorias. Al respecto, resulta muy ilustrativo el ensayo del Dr. Juan Miguel de Mora, titulado “Ecología jaina y *Anekantavada*”. La postura ecológica de los jainas penetró en el hinduismo y se asimiló a la mitología y a las filosofías hindúes, incluyendo el lokayata o materialismo ateo, donde no se pierde de vista la integración del hombre en la naturaleza y no la de la naturaleza en el hombre, tal como lo ha querido el sistema del mercado occidental.

Ahora bien, ¿cómo negar el contexto de nuestro presente y asumir una concepción hoy tan ajena y distante como la que nos muestra el arte y las tradiciones de la India? Justamente, el propósito del libro editado por Maillard es acercarnos a esta visión ecléctica y sincrética de la antigua India, mediante la sensibilización léxica, producida por una serie de ensayos que no sólo hablan de la realidad de la antigua India o de sus manifestaciones culturales en el arte y la filosofía, sino también de nuestra cotidianidad como seres humanos, como habitantes de un planeta semidestruido por razones de toda índole: económicas, políticas, sociales y religiosas. Se trata, pues, de partir de una tradición, en la actualidad elitista, para comprender las causas por las que la naturaleza y el arte o la energía creadora se reúnen en el lugar más sublime del hombre, en dónde se origina, a partir de la contemplación, la verdadera sabiduría: la mente con ayuda de sus sentidos internos y externos. Con este propósito, Maillard dividió los textos en dos partes: la primera se titula “Naturaleza y tradición”; la segunda, “Naturaleza y arte”. En la primera parte leemos los textos de Raimon Panikkar, Óscar Pujol, Juan Miguel de Mora, Rada Ivekovic, Kapila Vatsyayan y María Ludwika Jarocka, en los cuales se retoman algunas particularidades de ciertos mitos, textos sagrados y tradiciones antiguas vinculadas al cuidado de los recursos naturales. Tal vez, el único artículo que rompe con la especificidad y el carácter informativo, que predomina en el resto, es el de Panikkar, quien de manera concisa, clara y coherente plantea de modo general el problema y la ineficacia de la ecología para postular su ‘ecosofía’, propuesta original y nada descabellada. Maillard tuvo el acierto de colocar dicho artículo al principio, pues reitera los motivos por los que se hacía necesaria la edición de un libro como *El árbol de la vida*.

RESEÑAS

En la segunda parte se introduce un elemento que ya se iba vislumbrando desde el inicio: el arte. Autores como Bettina Bäumer, K. D. Trpathi, Rosa Fernández Gómez, Carmen García-Ormaechea y Eva Fernández del Campo Barbadillo nos hablan de la estética hindú y de los simbolismos que encarnan las figuras del fuego, el agua, la tierra y el aire. Asimismo, se incluye aquí un texto de Ananda Coomaraswamy, considerado uno de los más importantes orientalistas. De hecho, el título del libro que nos ocupa se debe al ensayo de Coomaraswamy, “El árbol de la vida, el loto de la tierra y la rueda de la palabra.” Su autor –ya difunto– desea recalcar los simbolismos que encarnan las figuras del árbol y el loto, como bases mitológicas de la India y su importancia en la conformación de discursos e iconografías de índole artística, sin dejar de ser –por ello– significativas y sensibles a una multitud de interpretaciones. No es extraño que si el árbol es símbolo de la vida, de lo femenino, de la fertilidad y de las fuerzas creadora y conservadora, el loto haya encontrado un lugar en el pensamiento hinduista, budista y jainista como la conexión perfecta entre el agua, la tierra y el aire, elementos primordiales de la vida y, por lo tanto, de la mitología hindú. El mito es indispensable para la creación artística en las culturas antiguas; sin éste y sin lo que lo motiva, es decir, el entorno que todo lo devora y lo contiene, no tendrían razón de ser ni la creación humana ni el pensamiento mismo. De ahí la urgencia de rescatar todo aquello que motiva la vida, pero que también fomenta la existencia del arte, de la liberación espiritual del hombre. En realidad, la naturaleza, al ser madre de lo que existe materialmente sobre la Tierra, funge como progenitora de los sentidos y sensaciones conceptualizadas por la razón humana, que ella misma engendró. La conciencia que debemos tomar tiene que trascender toda hipótesis para ser sentida y asumida. No se trata de que la India moderna y hasta cierto punto occidentalizada vuelva al pasado tal y como fue, ya que resultaría absurdo e imposible; tampoco se pretende que Occidente adopte la idiosincrasia de un pueblo con realidades y percepciones casi radicalmente opuestas a las suyas, sino más bien de buscar una revalorización de lo que el hombre pensó en algún momento y lugar determinados. Ese pasado no volverá, pero ¿por qué no tomar ciertos aspectos de ese tiempo perdido para construir uno, sino semejante, por lo menos atractivo en su naturalidad?

147

MARCELA SOLÍS-QUIROGA
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

RESEÑAS

Javier Sicilia, *Concepción Cabrera de Armida. La amante de Cristo*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001, 518 p.

En un mundo desgarrado por las guerras y el sueño materialista del progreso, que lentamente ha ido adquiriendo el rostro del industrialismo, el consumo y las economías globales; en una humanidad que vive en el regodeo del misticismo débil del *New Age* y está siendo atravesada por el hedonismo causándole desconfianza la cruz y el sufrimiento; en una sociedad apoltronada en el sillón de lo moderno y que tiene miedo de arriesgar el alma y el cuerpo; sociedad del bienestar material y *confort*, para la que las relaciones amorosas se han convertido en un comercio sin riesgos, hecha de ciudadanos empequeñecidos que creen que su vida está hecha más de derechos que de deberes, etc., se abre un espacio de reflexión con la biografía de Concepción Cabrera de Armida (1862-1937)

148

Concepción Cabrera de Armida, como otras mujeres de nuestra tradición mística (Teresa de Ávila, Margarita María Alacoque, Ángela de Foligno o la propia Catalina de Siena) ha sido llamada por Dios a vivir su vida en el Amor.

Concha, como familiarmente se le conoce, sigue un doloroso itinerario espiritual: enamoramiento pasional de Cristo crucificado, visión de la Cruz del Apostolado, fundaciones, conocimiento de la Trinidad, encarnación mística y descubrimiento del sacerdocio común y sus íntimos vínculos con la Trinidad, con la Encarnación y con María: Madre de la Iglesia, Reina del Cielo y de la Tierra, Puerta del Cielo e intercesora nuestra.

Movido por el deseo de “quitarle ese sesgo dolorista y de histrionismo patológico que tanto daño le ha hecho”, Javier Sicilia ha narrado paso a paso la vida de Concha. Por un lado, esta biografía es una oportunidad privilegiada para leer la Historia de México (el extenso libro abarca el Segundo Imperio, Juárez, el Porfiriato, la Revolución, la Guerra Cristera, los regímenes de Calles, Obregón y Cárdenas) dentro del contexto más amplio de

RESEÑAS

la Historia de Salvación. Por otro lado, la vida de Concha es también, para los lectores con fe religiosa, un ejemplo singular de vida cristiana. Concha es un ser que ha dejado que el Amor la configure desde el interior para convertirse en testigo vivo de la presencia divina.

Como oportunidad privilegiada para releer la Historia de México, Javier Sicilia sostiene que quienes se regodean con esos hechos se olvidan de su reverso místico; ignoran que el lenguaje corporal y escrito de Concha es “el signo de una palabra inefable que hay que comprender en relación con la historia de la salvación dentro de nuestra historia nacional; se niegan a dilucidar la tremenda paradoja del amor que es el sufrimiento en el gozo; soslayan los vínculos ocultos entre la inocencia y el pecado; desconocen los secretos del sufrimiento; disimulan su fortaleza espiritual; pasan por alto su bronca (sic) contra el machismo clerical y su desprecio por el laicado; la entereza de su carácter para, en contra de su condición de mujer del siglo XIX y principios del XX, imponer su verdad y llevarla adelante; ignoran su buen humor y el papel que su vida mística jugó en la lectura de los hechos nacionales; tapan sus terribles críticas y sus exhortos a los sacerdotes, que la emparentan con Catalina de Siena, y minimizan la cumbre mística que alcanzó al lado de su último director espiritual, ese obispo polémico y ese gran espíritu que fue Luis María Martínez.” (p. 14 –15)

El perfil bellamente dibujado por el poeta Sicilia se inspira en una fotografía que aparece en la portada y que a pesar de todo y con todo lo que su vida le permite ir descubriendo, sigue viendo esa sonrisa graciosa y seductora: “A pesar de los ramalazos, –dice el autor– de las enfermedades, del desgaste físico, yo la sigo encontrando hermosa, más hermosa que antes, { ... } Esa sonrisa que no se le apaga nunca la hace verdaderamente juvenil. Siempre desde niña quiso a Dios; pero desde su adolescencia está apasionadamente enamorada de Jesucristo crucificado, inmersa en diálogo íntimo con su Amante, atenta, por encima del ruido y de las imposiciones externas, a la sutil presencia que la invade, que la persigue, que la seduce, que la instiga, { ... } Y sus trabajos de fundadora han sido la respuesta amantísima de su Amado.” (p. 429)

Concha fue colaboradora en la fundación de dos congregaciones religiosas mexicanas: Religiosas de la Cruz y Misioneros del Espíritu Santo y, relacionadas con éstas, puso en marcha tres obras de la Cruz: Apostolado de la Cruz, Alianza de Amor y la Liga Apostólica. Habiendo sido hija, esposa, madre de nueve hijos, viuda y extraordinaria mujer dinámica, supo vivir su

RESEÑAS

condición con fe y dejó escrita una *Cuenta de conciencia* (sesenta y seis tomos) que sirvió de base para que Sicilia, durante más de tres años, se sumergiera en sus escritos, en sus biógrafos, y en quienes han escrito sobre su espiritualidad. El libro contiene al final una útil bibliografía que puede servir al lector.

A lo largo de cuarenta y tres capítulos, el autor de esta biografía recorre las distintas etapas de su vida.

La infancia, marcada por un nacimiento difícil. La adolescencia, ambigua y coqueta que atrae la atención del propio gobernador de San Luis Potosí, Carlos Díaz Gutiérrez, quien la corteja en los famosos bailes de la Lonja. El matrimonio, con Francisco Armida, que le causa el desasosiego de la decepción frente al acoso innegable que siente por Cristo. La viudez, estado en el cual vivió por más de treinta y cinco años.

Conforme su vida se desarrolla, Concha recibe la dirección espiritual de algunos miembros de la Compañía de Jesús como el padre Alberto Cuscó y Mir. En esta época ella se graba en el pecho el monograma de Cristo con un hierro candente, tiene la visión de la Cruz del Apostolado, y concibe las Obras de la Cruz. Todas estas experiencias místicas y espirituales se tornan como una pesadilla bajo la dirección del propio Mir.

150

No es sino hasta la llegada de Monseñor Ibarra que Concha empieza por primera vez a sentir un alivio y un sentido al sufrimiento por el Sagrado Corazón de Jesús. Bajo la dirección del padre Ibarra, a Concha le es concedida una gracia especial: la encarnación mística.

Logra con el padre Félix la fundación de los Misioneros del Espíritu Santo (Oasis masculino) que, junto con el Oasis femenino (las Religiosas de la Cruz) son lo que Dios le solicitaba a través de sus privilegiadas comunicaciones en la oración profunda.

Después de la muerte de Ibarra, Concha finalmente se deja guiar por la mano visionaria y amorosa de Luis María Martínez. Él es el primero en decirle a Concha que el sufrimiento no tiene ningún sentido si no está orientado al amor verdadero de los hombres y el amor de Dios.

En el contexto de la lectura de este libro es importante resaltar que el ser humano debe descubrir el sentido espiritual que permita llevar a buen puerto el sufrimiento que nuestras miserias producen. Sicilia retoma la idea de que las miserias sirven: "1° *Para conocernos*: el conocimiento de sí mismo, base de la humildad, no se adquiere con teorías y especulaciones, sino palpando experimentalmente nuestras miserias. Y, si interviene el don de ciencia y

RESEÑAS

a su luz sondeamos el abismo de nuestra miseria, quedamos curados para siempre de nuestra necia fatuidad. En vano tratará la lisonja de elevarnos a las nubes o la calumnia de hundirnos en el cieno, el alma no podrá engreírse con alabanzas ni lastimarse con las injurias, permanecerá inmovible en la humildad. 2° *Para ejercitar la humildad* y crecer en esa virtud tan fundamental y necesaria. La humildad no se ejercita, sino con humillaciones, y ¿qué mayor humillación que sentir el peso de nuestras miserias? Las humillaciones de fuera –las que nos vienen de los hombres– son poca cosa comparadas con las que nacen de nosotros mismos. 3° *Para tener un contrapeso* a los dones naturales, a los éxitos, a las alabanzas, a los honores y sobretodo a los dones sobrenaturales. Sin ese contrapeso perderemos el equilibrio y caeremos lastimosamente. 4° Principalmente, *para atraer sobre nosotros la misericordia de Dios*. ¿Qué puede atraer a la Misericordia, si no la miseria? Y la misericordia de Dios no es lástima, es amor; es el ropaje con que el Amor se reviste para amar a los miserables {...} El primero en amarlas fue Jesús, y las amó tanto que se revistió de ellas {...} fue preciso que en todo se hiciera semejante a sus hermanos, que se revistiera de todas sus miserias, para aprender a ser misericordioso.” (p. 447 y 448) La razón de haber incluido esta cita, pese a su extensión, es la de señalar que es con esta espiritualidad que Concha encuentra un amor de entrega total a Dios, con lo que culmina su itinerario espiritual y su vida.

El autor va dirigiendo al lector en los resultados de su investigación desde el principio con un capítulo de introducción en donde nos explica ¿Por qué Concha? Todo el libro se halla salpicado de interesantes opiniones y observaciones personales que ayudan a comprender a quien fuera la mujer que ha llevado a plenitud la pasión desbordada de la amante de Cristo. Al final, el capítulo ¿Para qué Concha? redondea la importancia de la vida y obra de esta mujer.

151

FERNANDO CALOCA
Departamento Académico de
Estudios Generales, ITAM

RESEÑAS

Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres (comps.), *Paulo Freire: una biobibliografía*, 2001, México, Siglo XXI, 776 p.

En noviembre de 2001 terminó de imprimirse en México la traducción al español de **Paulo Freire: una biobibliografía**, que publicara en Brasil, en 1996, el Instituto Paulo Freire. El libro es producto del esfuerzo de sus dos compiladores, Moacir Gadotti, coordinador del Instituto Paulo Freire, y Carlos Alberto Torres, director del Latin American Center de la UCLA, por “articular a esas personas, animadas por el *legado de Paulo Freire*”, para hacer un retrato a voces del pedagogo, y una guía para documentarse sobre el autor.

152

El libro, dividido en seis partes, reúne textos de varios de los más importantes estudiosos de Paulo Freire, de quienes trabajaron con él y con su método, y de quienes lo conocieron; además de una completa bibliografía de la obra de Freire –dispersa en varios libros, artículos y entrevistas– y de los textos sobre ella escritos.

La primera voz de la primera parte, “Prólogo biográfico a cuatro voces”, es la de su segunda esposa, Ana Maria Araujo Freire, que también hiciera las notas aclaratorias de **Pedagogía de la Esperanza**, y que en esta ocasión presenta una biografía cronológica del pedagogo brasileño. La segunda es la de Moacir Gadotti, director del IPF y biógrafo brasileño de Paulo Freire, que narra la praxis que desarrolló en los distintos cargos y tareas a que se abocó. La tercera voz es la de Carlos Alberto Torres, su biógrafo latinoamericano, que elaboró para este volumen una biografía intelectual del educador. La cuarta y última es la de su biógrafo europeo, Heinz-Peter Gerhardt, que hace una ‘arqueología del pensamiento’ freiriano y de su autor, analizando sus influencias y la evolución de sus planteamientos.

La segunda parte del libro, “La vida de Paulo Freire bajo la mirada de...”, que reúne textos de una treintena de profesores, luchadores sociales, educadores y promotores sociales de todo el mundo, en la que éstos narran sus

RESEÑAS

encuentros y su percepción de Paulo Freire, junto con la quinta parte del libro, “La obra de Paulo Freire bajo la mirada de...” casi cincuenta estudiosos y lectores de la obra de Freire, permite al lector comprender cómo fue visto el educador brasileño por quienes lo conocieron a él y conocen su obra.

La tercera parte del libro, “Escritos de Paulo Freire”, junto con la cuarta, “Escritos sobre Paulo Freire”, constituye una herramienta fundamental para el estudio del pensamiento freiriano. Se trata de una lista completa de los libros publicados por el brasileño, las traducciones más importantes, los artículos firmados por él y aparecidos en el mundo, entrevistas al pedagogo, artículos, tesis y libros sobre su obra y su pensamiento.

La sexta y última parte es una ayuda para la lectura de la obra de Freire, que nos ofrece una lista de casas editoriales que publican obras de y sobre el brasileño, nos habla del Instituto Paulo Freire, que editó el libro, nos dice dónde encontrar material de y sobre Paulo Freire, y ofrece un glosario de términos freirianos.

Paulo Freire: una biobibliografía, es un libro fundamental para estudiar a fondo al educador y luchador social Paulo Freire, una obra que hacía falta para ayudar al lector a adentrarse en la obra y el pensamiento de una de las figuras más importantes en la América Latina del siglo pasado, y cuyo legado tardará tiempo en perder relevancia.

ALFREDO VILLAFRANCA
Departamento Académico de
Estudios Generales, ITAM